

RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS 2

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)



RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS 2

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)



Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Emely Guarez
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Solange Aparecida de Souza Monteiro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

M775r Monteiro, Solange Aparecida de Souza.
Relações de gênero e as subjetividades em contextos culturais 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-451-1
DOI 10.22533/at.ed.511203009

1. Identidade de gênero. 2. Sexualidade. I.Monteiro, Solange Aparecida de Souza..

CDD 306.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

SE UM DIA AS MULHERES ENFURECESSEM

Adriana Novais

Em fúria não permitiriam que a televisão pautasse sua beleza.

Em fúria faliriam todas as clínicas de estéticas.

Jamais transariam sem vontade.

Se um dia as mulheres se enfurecessem não aceitariam que o Estado regesse seu corpo.

Em fúria decidiriam se queriam ou não, ter filhos.

Em fúria não usariam roupas desconfortáveis em nome da aparência.

Em fúria usariam apenas a que lhes dessem vontade.

Em fúria não permitiriam que a outra apanhasse.

Em fúria revidariam os tapas na cara, os chutes e os ponta pés.

Em fúria não seria escrava em sua própria casa.

Se um dia as mulheres se enfurecessem, calariam a boca dos padres e dos pastores que pregam o dever da sua submissão.

Em fúria denunciariam todos os abusos cometidos nas igrejas, no trabalho, nas delegacias, nos hospitais e aqueles cometidos dentro das suas casas.

Em fúria, ensinariam as filhas a se defenderem e os filhos a não estuprarem.

Ah! Se um dia as mulheres se enfurecessem, escrachariam todos os companheiros de luta, dos partidos e movimentos, colocariam a nu seu machismo disfarçado no discurso revolucionário.

Em fúria, ocupariam os jornais, as redes de televisão contra a misoginia e o racismo.

Um dia, irmanadas numa grande fúria, todas elas, de todos os lugares, de todas as etnias, esmagariam todas as correntes da sua opressão.

Esmagariam o Estado, a Igreja e a Propriedade

As práticas sexistas podem decidir o que pertence ao mundo masculino e ao feminino, reguladas em estereótipos culturais arraigados desde a idade medieval como um padrão heteronormativo que deve ser seguido pela sociedade, se alguém desviar-se do prescrito será estigmatizado dentro do seu meio. Conforme os relatos de estudiosos nesse e-book, essas práticas são reforçadas na instituição escolar através da diferenciação que alguns docentes fazem do menino e da menina, na formação das filas, dos crachás e até mesmo nas escolhas dos brinquedos. Assim quando as crianças escolhem brinquedos que não são recomendados para o seu gênero conforme o padrão heteronormativo elas são repreendidas na família, na escola e na sociedade

Finco (2003) aponta

[...] relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Nesse sentido, proporcionaremos a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos vivenciando a infância na sua inteireza sem a interferência de ninguém padronizando um perfil como certo ou errado (FINCO, 2003).

Para Louro (2000), desconstruir essa forma de pensar desmistifica esses dois planos homem e mulher, retira-se esse pensamento de como se fossem dois polos diferentes e não pudessem ocorrer as interações entre eles. Essa proposta da desconstrução das dicotomias busca enfatizar estes dois polos não existem, ocorre uma pluralidade e, através dessas dicotomias pode ser um dos primeiros passos para um questionamento das relações de gênero levando ao fim do sexismo. Para a autora, existe uma lógica dualista que rege as polaridades, desmontando não apenas a ideia de que cada um dos polos masculino e feminino está presente um no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente construídas. Esse processo de desconstrução não ocorre de maneira simples, mas ao longo prazo através de uma reflexão sobre as formas como as crianças se relacionam diante das diferenças de gênero na infância. É de extrema necessidade desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto brinquedos e brincadeiras assumirem papéis de masculino ou feminino na escola estaremos fadados ao insucesso. Apesar de todas essas situações apresentadas estarem implícitas no dia a dia da escola e nas práticas pedagógicas de alguns docentes, a temática

ainda é muito restrita, geradora de medo, desconhecimento e pouco científico. Deve-se sair do senso comum, do conservadorismo, do obscurantismo, sobrepondo-se a vigilância epistêmica, no agir de forma questionadora, enfrentando o que nos causa tanto receio e que nos destina a fortalecer recrudescimento, desfazendo mitos e tabus no sentido de disponibilizar um material de qualidade com temáticas que toquem aqueles que diariamente compõem e constroem o fazer pedagógico para emancipar por meio da educação e das meninas e dos meninos pode ser uma forma de florescer dentro dos muros das escolas.

Uma excelente leitura para todas e todos!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

MUJERES Y EDUCACIÓN: UNA HISTORIA EN LA PROVINCIA MEXICANA A MEDIADOS DEL SIGLO XX

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

Esteffany Muñiz Paz

DOI 10.22533/at.ed.5112030091

CAPÍTULO 2..... 12

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER EM TEMPOS DE PANDEMIA GERADA PELO NOVO CORONAVÍRUS: UMA REFLEXÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DO ESTADO E O PAPEL DO DIREITO

Andressa Santos de Almeida

Tercília Júlia Oliveira Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.5112030092

CAPÍTULO 3..... 24

DIÁLOGOS ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA IDENTIFICAÇÃO FEMININA, DA DICOTOMIA À FRAGMENTAÇÃO

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

Laís Teixeira Lima

DOI 10.22533/at.ed.5112030093

CAPÍTULO 4..... 36

A CULTURA MASCULINIZADA DO AUTOMÓVEL E A FORMAÇÃO DO MOTORISTA BRASILEIRO

Carla Rezende Gomes

DOI 10.22533/at.ed.5112030094

CAPÍTULO 5..... 56

A GAROTA PIN-UP: OBJETIFICAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO DA MULHER NA CONTEMPORANEIDADE

Ana Paula Oliveira Barros

DOI 10.22533/at.ed.5112030095

CAPÍTULO 6..... 62

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA SEXUAL

Rogério Goulart da Silva

DOI 10.22533/at.ed.5112030096

CAPÍTULO 7..... 73

MEDICALIZAÇÃO E GÊNERO: BREVES REFLEXÕES SOBRE A CIÊNCIA E AS PRÁTICAS DE SAÚDE DA MULHER

Júlia Gonçalves Barreto Baptista

Thais Maria Nogueira da Gama

Paula Land Curi

DOI 10.22533/at.ed.5112030097

CAPÍTULO 8..... 84

ESTUDO DISCURSIVO SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Carlos Roberto Bezerra Costa

DOI 10.22533/at.ed.5112030098

CAPÍTULO 9..... 96

UMA VOZ FEMININA E DISSONANTE NA EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE 1946 -1950: MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

Cleyde Oliveira de Castro

Murilena Pinheiro de Almeida

Maria de Lourdes Esteves Bezerra

Maria Evanilde Barbosa Sobrinho

Emerson Marques Nogueira

DOI 10.22533/at.ed.5112030099

CAPÍTULO 10..... 110

VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: O CASO DAS QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

Jascira da Silva Lima

DOI 10.22533/at.ed.51120300910

CAPÍTULO 11 118

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO: OS REFLEXOS DO PATRIARCADO NAS RELAÇÕES LABORAIS FEMININAS

Leticia dos Santos Sousa

DOI 10.22533/at.ed.51120300911

CAPÍTULO 12..... 123

GERENCIALISMO NEOLIBERAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES

Paula da Luz Galvão

DOI 10.22533/at.ed.51120300912

CAPÍTULO 13..... 134

PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE ACERCA DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: REVISÃO INTEGRATIVA

Bruna Heintze Ferreira

Franciéle Marabotti Costa Leite

Letícia Peisino Buleriano

Rita de Cássia Duarte Lima

DOI 10.22533/at.ed.51120300913

CAPÍTULO 14..... 155

PERFORMANCE DE GÊNERO: HETEROTOPIAS INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO

Caroline do Socorro Freitas Maciel

José Valdinei Albuquerque Miranda

DOI 10.22533/at.ed.51120300914

CAPÍTULO 15.....	165
A FORÇA SIMBÓLICA DAS POLÍTICAS DE COTAS DE GÊNERO NO BRASIL	
Pollyane Cunha Ferreira Rita de Cássia Alanna Pereira Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.51120300915	
CAPÍTULO 16.....	187
A INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MARANHÃO	
Rosylene Conceição Soares Cutrim Sirlene Mota Pinheiro da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.51120300916	
CAPÍTULO 17.....	201
PRESENÇA DAS MULHERES NOS SINDICATOS DOCENTES NO BRASIL	
Adenilde de Souza Dantas Maria Helena Santana Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.51120300917	
CAPÍTULO 18.....	214
SOBRE ESPAÇOS DE TEORIZAÇÃO FEMINISTA E SUAS OPRESSÕES	
Jacqueline Mary Soares de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.51120300918	
CAPÍTULO 19.....	224
AS LACUNAS DE GÊNERO NA DOCÊNCIA DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS	
Glauce Margarida da Hora Medeiros Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão	
DOI 10.22533/at.ed.51120300919	
CAPÍTULO 20	242
REDES DE SOCIABILIDADE, RELAÇÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO DO FUTEBOL FEMININO	
Reinaldo Eduardo da Silva Sales Mayara Mendes Leal Helen Batista da Silva Ítalo Fabiano Corrêa Silva Paulo Henrique Garcia da Silva Thiago Roniere do Rosário Matos	
DOI 10.22533/at.ed.51120300920	
CAPÍTULO 21.....	253
INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA MELHORIA DE CONHECIMENTO SOBRE IST/HIV/ AIDS ENTRE ADOLESCENTES E JOVENS	
Karoline Pontes Cavalcante Manguinho Priscila de Vasconcelos Monteiro	

Maria Lúcia Duarte Pereira
Monalisa Rodrigues da Cruz
Catarina Laborê Vidal Fernandes
Alana Kelly Áfio Caetano
Bruna Karine Amorim da Costa
Rita Maria Silva Almeida
Rayssa Veras Camelo
Rita de Cássia Gadelha da Silva
Rachel Cabral Mota
Laryssa Sá Machado

DOI 10.22533/at.ed.51120300921

CAPÍTULO 22.....259

GÊNERO, SEXUALIDADE E SUBJETIVIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Débora Fernandez Antonon Silvestre
Marilurdes Cruz Borges
Jeize Loici Back
Monique Delgado de Faria
Fabrício Augusto Correia da Silva
Silmário Batista dos Santos
Valquíria Nicola Bandeira

DOI 10.22533/at.ed.51120300922

SOBRE A ORGANIZADORA.....277

ÍNDICE REMISSIVO.....278

CAPÍTULO 1

MUJERES Y EDUCACIÓN: UNA HISTORIA EN LA PROVINCIA MEXICANA A MEDIADOS DEL SIGLO XX

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/09/2020

Cirila Cervera Delgado

Universidad Autónoma de Zacatecas;
Departamento de Educación de la Universidad
de Guanajuato, México.
<https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>

Mireya Martí Reyes

Instituto Superior de Arte de la Habana, Cuba;
Departamento de Educación de la Universidad
de Guanajuato, México
<https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>

Esteffany Muñoz Paz

Universidad Autónoma de San Luis Potosí,
México. Investigación Científica Universidad de
Guanajuato.

RESUMEN: Este artículo se deriva de una investigación más amplia, cuyo objetivo es documentar los aspectos que han favorecido o no el acceso de las mujeres a la educación escolarizada. Presentamos la experiencia en torno a la educación escolar de seis mujeres de los estados mexicanos de Guanajuato y San Luis Potosí, dentro de un horizonte temporal de 1930 a 1965. Con la investigación buscamos respuestas a preguntas como estas: ¿Qué aspectos han influido en la trayectoria escolar de las mujeres? ¿Cuál es la perspectiva de las mujeres con respecto a las oportunidades de acceso a la educación para ellas durante el siglo pasado? ¿Cuál es el papel que juega el

contexto más próximo en la educación escolar de las mujeres? El tema está abordado desde la perspectiva de la historia de las mujeres; Flecha (2004) ubica su irrupción cuando ellas sintieron la necesidad de explicarse a sí mismas acudiendo a su pasado y a su genealogía; en el mismo enfoque, aplicamos el concepto de género para descubrir la historicidad de los roles sexuales y valorar la especificidad personal y contextual (Flecha, 2004) de las mujeres que nos obsequian sus relatos biográficos. En el mismo sentido, seguimos a Moreno (2017), en tanto que afirma que el enfoque biográfico-narrativo necesita de un talante interpretativo que se da por medio de la escritura. Así pues, las historias de vida son un medio para abordar las experiencias de vida de las personas y ubicarlas en un contexto político y social (Bolívar, 2014). Además, al acudir a otras fuentes, se comprenden los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que la vida está envuelta (Goodson, 2003 y 2005). La base la constituyó la realización de entrevistas temáticas, que aportaron elementos para la construcción de las historias de vida, como nuestras fuentes primarias. Para darle un sentido histórico al estudio, se realizó una revisión bibliográfica complementaria en fuentes secundarias. Podemos concluir que el análisis de las historias de vida de las mujeres que participan en la investigación permite detectar los factores que más inciden en su exclusión del sistema educativo formal: el contexto socio-económico y cultural, y la carencia de centros educativos cercanos o en las localidades en donde vivieron su infancia. En este sentido, comprobamos la influencia que ejerce el contexto social y que,

para empezar, es un agregado a la discriminación que sufren ellas: por ser mujeres y por estar alejadas de las oportunidades que suelen brindar las grandes urbes.

PALABRAS CLAVE: Historias de vida, Educación de mujeres, Género, Educación formal, Siglo XX.

WOMEN AND EDUCATION: A STORY IN THE MEXICAN PROVINCE IN THE MID-20TH CENTURY

ABSTRACT: This article is derived from broader research, which aims to document aspects that have or have not favored women's access to schooled education. We present the experience around the school education of six women from the Mexican states of Guanajuato and San Luis Potosí, within a time horizon from 1930 to 1965. With research we seek answers to questions like these: What aspects have influenced women's school journey? What is women's perspective on opportunities for access to education for them over the past century? What is the role of the nearest context in women's school education? The issue is addressed from the perspective of women's history; Flecha (2004) locates their emergence when they felt the need to explain themselves by going to their past and their genealogy; in the same approach, we applied the concept of gender to discover the historicity of sexual roles and assess the personal and contextual specificity (Arrow, 2004) of the women who give us their biographical stories. In the same sense, we follow Moreno (2017), while stating that the biographical-narrative approach needs an interpretive character that is given through writing. Thus, life stories are a means of addressing people's life experiences and placing them in a political and social context (Bolívar, 2014). In addition, when going to other sources, we understand the patterns of social relationships, constructions and interactions in which life is wrapped (Goodson, 2003 and 2005). The basis was the conduct of thematic interviews, which provided elements for the construction of life stories, such as our primary sources. To give a historical meaning to the study, a complementary bibliographic review was carried out in secondary sources. We can conclude that the analysis of the life stories of women involved in research makes it possible to detect the factors that most affect their exclusion from the formal education system: the socio-economic and cultural context, and the lack of nearby schools or in the places where they lived their childhood. In this sense, we see the influence exerted by the social context and which, in the first place, is an addition to the discrimination they suffer: because they are women and because they are far from the opportunities that large cities often provide.

KEYWORDS: Life stories, Women's education, Gender, Formal education, 20th century.

1 | INTRODUCCIÓN

Las mujeres, como objeto de estudio, han sido abordadas desde distintas perspectivas; sin desconocerlo, por una cuestión meramente analítica, acotamos el tema al campo de la historia de las mujeres, que emergió cuando éstas sintieron la necesidad de explicarse a sí mismas acudiendo a su pasado y a su genealogía, como lo documenta Flecha (2004). Asimismo, a través de la investigación con enfoque cualitativo se puede realizar un análisis sobre el contexto social y comprender así acontecimientos o situaciones

que han sido significativas para la conformación de la identidad. Moreno (2017) expone que la investigación cualitativa en torno al enfoque biográfico-narrativo necesita de un fuerte talante interpretativo que se da por medio de la escritura; así pues, encontramos en las historias de vida un medio que nos permite abordar las experiencias de vida (en este caso, de mujeres) y ubicarlas en un contexto político y social, ya que, como plantea Bolívar (2014), conducir toda la cuestión biográfica-narrativa al ángulo personal, sin conectarla con el sustrato social y político nos llevaría a una visión ingenua. Empero, al transformar los relatos de vida en historias de vida, quien investiga aporta una parte activa; aporta su sentido a las narrativas haciéndolas parte de la historia más amplia. Es decir, con la voz de las y los protagonistas de una historia y con su propia voz, el investigador construye la historia. El mismo Bolívar advierte que los relatos que [...] nos cuentan son siempre singulares, selectivos y específicos, situados en un espacio y tiempo. Por eso mismo deben ser complementados o “triangulados” con otras narraciones del mismo sujeto, en espacios y tiempos ampliados, en primer lugar, y con otros medios (documentos, testimonios orales) que ayuden a comprender el contexto donde toman un sentido más amplio. Relatos autobiográficos sí, pero reelaboración biográfica también. (Bolívar, 2014, p. 715).

Por otro lado, como rasgo de la validez de la investigación cualitativa, se reconocen las interacciones entre las personas: las que investigan y las que son investigadas, esto es, entre las presumibles “objetividad” y “subjetividad”. El auge de las metodologías cualitativas (la historia oral incluida), se puede explicar, porque, en palabras de Vicente Sisto:

los procesos de transformación social de nuestras sociedades contemporáneas se están concretando en procesos más simbólicos y subjetivos: los modos de construir identidad y de significar los espacios y procesos sociales [...] Para comprender el devenir social, se hace urgente indagar los significados que construyen los sujetos, pues son estos los que basan la acción individual. (Sisto, 2008, p. 115).

Con estos antecedentes, en el presente texto damos a conocer los aspectos que han favorecido o no el acceso de las mujeres a la educación en el periodo de 1930-1955, residentes en las ciudades de Salvatierra (Guanajuato) y San Luis Potosí (San Luis Potosí), mediante el análisis de sus relatos de vida, que, al constatarlos con distintas fuentes, transformamos en historias de vida con la finalidad de comprender los patrones de relaciones sociales, construcciones e interacciones en que las vivencias están envueltas (Goodson, 2003 y 2005), destacando el aspecto de la educación escolar.

¿Qué aspectos han influido en la trayectoria, o no, escolar o académica de las mujeres? ¿Cuál es la perspectiva de las mujeres con respecto a las oportunidades de acceso a la educación para ellas durante el siglo pasado y la actualidad? ¿Cuál es el papel del contexto familiar? Estas son algunas de las cuestiones que se buscan responder a través del análisis de las historias de vida. Pedraza (2011) agrega la cuestión ¿qué educación deben recibir quienes ostentan las características corporales del sexo femenino? Porque pareciera que, precisamente, la condición de ser mujer la relega a un plano privado, con

actividades específicas como dedicarse a las tareas del hogar y al cuidado de la familia y, aunque hay participación laboral, ésta es limitada y prácticamente nunca remunerada.

Asimismo, aplicar el concepto de género ayuda a descubrir la historicidad de los roles sexuales y de género, y a valorar la especificidad personal y contextual (Flecha, 2004). Cabe aclarar que *diferencia* no es *desigualdad*: es claro que hombres y mujeres somos distintos, pero esa diferencia ha sido entendida como la justificación para optar por medidas desiguales en el trato a hombres y mujeres, como entender y aplicar derechos, oportunidades y obligaciones distintas. Tomando esto en cuenta, y en el marco de una nueva historia de la educación de las mujeres y hacer visible su presencia en ella, nos adherimos a la propuesta de Flecha (2004):

1. Entender y aceptar la dimensión social y pública de la educación recibida por las mujeres.
2. Permitir una visión de la historia de las mujeres no victimista que lleve a afirmar la capacidad de la cultura femenina.
3. Considerar a las mujeres también como actoras en la historia de la educación, creadoras de historia en el quehacer educativo.

Consideramos que una forma de contribuir a esta nueva historia es a través del presente trabajo, acercando a las y los lectores a la comprensión de la situación educativa de las mujeres mexicanas de provincia que reseñamos en su momento.

2 | UN ENFOQUE REIVINDICADOR PARA LA COMPRESIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

Un hecho histórico afecta a ciertos sectores de la población de manera distinta, quizá una situación tuvo consecuencias benéficas para la clase alta de la sociedad, pero no para la clase baja; quizá los hombres obtuvieron ciertos derechos, pero no las mujeres. Es así como las historias (diferentes por singulares circunstancias) toma distintos caminos historiográficos, dependiendo del enfoque con que se construyan e interpreten.

En la historiografía más tradicionalista, aquella dedicada a la historia de bronce, nos encontramos con escasas figuras de mujeres, en comparación con los hombres; cosa que está relacionada con el hecho de que por largo tiempo se negó la participación de la mujer en la educación, el trabajo, la política, incluso en la literatura, entre otras esferas. Gabriela Cano (en Mansuy, 2016) señala que la diferencia sexual promovió un sistema de relaciones sociales de género en el que cada sexo cumplía una función definida e inamovible en la sociedad: los hombres en el ámbito público, las mujeres en el privado. Por tanto, los roles que debían cumplir hombres y mujeres en la sociedad estuvieron bien delimitados durante mucho tiempo y quien se saliera de dichos cánones era juzgado negativamente; por tal razón, mujeres que triunfaron en la esfera pública y destacaron en distintas áreas quedaban en las sombras o no eran muy conocidas.

Cano (2001) señala que la historia de las mujeres no defiende tesis alguna sobre el progreso o el retroceso de la condición femenina en los diversos periodos históricos, sino que opta por ilustrar la diversidad de condiciones sociales, creencias religiosas, tradiciones culturales y trayectorias individuales de las mujeres, y mostrar que ni la condición femenina ni la masculina tienen esencia que las defina, sino que son construcciones históricas estrechamente relacionadas entre sí y cuya lógica resulta imposible de desentrañar. Así, no sería adecuado establecer un juicio valorativo sin antes conocer el contexto en donde se vivía: influyen y moldean -a veces determinan- la ideología, las costumbres y la moral; las decisiones y los hechos políticos, la promulgación y aplicación de políticas educativas; la condición económica y cultural; la integración de las familias, etcétera.

Justo es relevante recordar que hasta hace no más de 50 o 60 años, las mujeres tenían serias dificultades para acceder a la educación escolarizada. Herrera (2005) nos recuerda una raíz histórica de este hecho, al referir que, en la Nueva España, con las Reformas Borbónicas, los funcionarios deseosos de consolidar el poder de la Corona y de promover la riqueza colonial, impulsaron la educación de las mujeres y su incorporación a la fuerza de trabajo, pues vislumbraron que la cooperación femenina era esencial para el progreso y la prosperidad. Esta situación pudo representar una gran oportunidad para que la mujer participara en el mundo público; sin embargo, la enseñanza técnica brindada a las mujeres consideraba una escasa atención a su formación académica, ya que las tareas que realizaban no requerían de conocimientos científicos, sino técnicos.

Antaño, se ha considerado que las mujeres eran incapaces de conocer y, sobre todo, de enseñar como los hombres, las primeras letras; ellas debían encargarse del cuidado, la vigilancia y la educación de los espíritus más pequeños (Bertely y Alfonseca, 2008); o sea que, aunque las mujeres participaban de la enseñanza, su papel se limitaba a tareas de cuidado y no de transmisión de saberes. Se consideraba que, de aceptarse el ingreso de las mujeres a los estudios superiores y a la fuerza laboral más calificada, la condición femenina se desviaría de sus principales tareas, para verse forzada en terrenos en los cuales su naturaleza mostraría sus limitaciones. Esta situación obraría en desmedro de la atención que requerían el hogar, la familia y el matrimonio (Pedraza, 2011) y daría un mal ejemplo a futuras generaciones. Estos y otros prejuicios -inamovibles e indiscutibles hasta hace décadas- parecen haberse legitimado en la sociedad y dado paso al diseño de políticas de Estado que no consideran a las mujeres como personas capaces de desarrollarse a la par que los hombres.

Si bien los referentes anteriores aplican de manera genérica, en los contextos más particulares pueden replicarse alguna de esas condiciones y convicciones. Es lo que presentamos a continuación.

3 I LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XX EN GUANAJUATO Y SAN LUIS POTOSÍ: BREVE PANORAMA

En el municipio de Salvatierra, Gto., de acuerdo con Alejo (2009:166), es hasta el período posrevolucionario cuando se empiezan a sentar las bases de la actual estructura educativa. Por decreto del 11 de mayo de 1915, el gobierno del estado señalaba la obligación de establecer escuelas de instrucción primaria para niños y adultos, cubriendo la mayor parte del gasto el propio gobierno estatal y la tesorería municipal. Después de 1940, las principales contribuciones a la educación primaria se dieron con la fundación de la escuela “La Reforma”, en 1942, con recursos de la fábrica del mismo nombre, dentro del Sistema de Escuelas Artículo 123, previsto en la Constitución Política de 1917 (Alejo, 2009:179).

En cuanto al nivel de educación secundaria, Alejo (2009:180) documenta que en el municipio se empezó a impartir con la fundación de la “Escuela de Enseñanzas Especiales No. 9”, el 26 de julio de 1945. En 1965, las religiosas Guadalupanas comenzaron a impartir enseñanza secundaria incorporada a la federación, sustituyendo los estudios de carrera comercial que venían impartiendo. En 1968, se estableció la escuela secundaria nocturna “20 de noviembre”. Así pues, siguieron las fundaciones de las escuelas secundarias en las comunidades del municipio y se instauró la modalidad de telesecundaria.

El nivel medio superior o bachillerato se impartió en Salvatierra por primera vez en 1969, al fundarse la preparatoria “Guadalupe Victoria”, obra también de las religiosas Guadalupanas. El 28 de septiembre de 1970, inició sus actividades académicas la actual Escuela del Nivel Medio Superior de Salvatierra, plantel de la Universidad de Guanajuato. Le siguió, en 1981, el Centro de Estudios Tecnológicos (CET 89), y cuatro años después, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Los estudios de licenciatura tienen como antecedente en Salvatierra, el establecimiento de estudios de Normal Primaria, el 1° de septiembre de 1978; y la Escuela de Trabajo Social, en septiembre de 1983 (Alejo, 2009:180). De esta manera, vemos como se fueron generando instituciones educativas de distintos niveles en la ciudad; por una parte, el sistema federal y estatal fueron proveyendo los servicios de educación básica y media superior; mientras que la oferta privada y la Universidad de Guanajuato incidieron, principalmente, en la educación superior, incluyendo opciones de posgrado (esto ya en la década del 2000).

Es evidente que en Salvatierra se fueron consolidando instituciones educativas de distintos niveles y características. Sin embargo, como se expondrá más adelante, las normas sociales y/o parentales chocaban con permitir el acceso y continuidad en la educación escolar a las mujeres. Salvatierra es un municipio de arraigadas tradiciones culturales, con gran apego a las labores agrícolas (forma parte del llamado “granero del Bajío”), por sus fecundas tierras de cultivo. Su cercanía con el vecino estado de Michoacán, le hace un lugar híbrido entre las culturas mesoamericana y aridoamericana.¹

1. Los historiadores fijan la frontera entre Mesoamérica y Aridoamérica en el Siglo XVI cruzando el estado actual de Guanajuato, pero un poco más al norte de Salvatierra. En esta delimitación, San Luis Potosí será territorio aridoamericano, cuna de la gran chichimeca, de las culturas del norte.

En el caso de la ciudad de San Luis Potosí, desde el siglo XVI, en conventos y misiones se habían instituido, muy rudimentariamente, escuelas de primeras letras, con la función de catequizar, principalmente; sin embargo, la política anticlerical se agudizó cuando el gobierno de Calles ordenó reglamentar los artículos de la Constitución que afectaban la posición de la Iglesia católica. El gobierno de Abel Cano procedió, en el mes de febrero de 1926, a la clausura del Colegio del Sagrado Corazón (institución para mujeres que tenía un internado al que asistían hijas de familias de clase media y alta provenientes de varias ciudades del país), por no impartir instrucción laica. (<http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/sanluis/html/slp.html>).

Posteriormente, el Gobernador Gonzalo N. Santos (1943-1949), aplicó una política pública con la que impulsó obras materiales importantes, como la construcción de la Escuela Normal del Estado, ícono de la formación docente en esta región del país y, claramente, una opción para la educación profesional para ellas, y cuya explicación se puede consultar en la página <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/sanluis/html/slp.html>

San Luis Potosí se convirtió en ciudad capital del mismo nombre, que no es el caso de Salvatierra. La acotación nos parece necesaria, dado que se plantea cómo los contextos favorecen o no la inclusión de las mujeres en el sistema de educación formal.

Estos breves párrafos nos permiten darnos cuenta de las posibilidades reales, pero también escasas y lejanas para que las mujeres accedieran a la educación formal; en esos escenarios, se seguían presentando dificultades para su participación en dicho ámbito: por la reducida oferta y, sobre todo, por las condiciones del ámbito cercano de la cuna y las familias de las mujeres. Ante esto, cabe retomar el planteamiento de Morales (2015), quien afirma que ellas constantemente enfrentan los estereotipos que se crean en la sociedad y los aceptan, o ni siquiera se dan cuenta de que inciden en sus vidas, trayectorias e historias, y pueden limitar o desviar las decisiones educativas.

4 | EL ESTUDIO EMPÍRICO: HISTORIAS DE VIDA DE MUJERES EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

La metodología de la investigación es cualitativa, a partir del análisis de historias de vida. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas, que abarcan las siguientes dimensiones: Familia y primera infancia, Escolaridad, Desempeño laboral, y Expectativas de vida y visualización de la educación formal de las mujeres.

Para el estudio se seleccionaron, por conveniencia, seis mujeres: tres del estado de San Luis Potosí y tres del estado de Guanajuato, nacidas durante el periodo 1930-1955. Las mujeres provienen de un nivel socioeconómico medio, medio-bajo y bajo, con escolaridad primaria, primaria trunca y técnica, ocupadas en trabajos informales o dedicadas al hogar.

Las participantes residentes de Salvatierra, Gto., son: la señora Adela, de 68 años de edad, casada, jubilada y ama de casa, con carrera técnica. La señora Eloísa, de 86 años

de edad, viuda, pensionada y ama de casa, con primaria trunca. La señora Luisa, de 86 años de edad, viuda, comerciante, con primaria.

Las participantes residentes de San Luis Potosí, San Luis Potosí, son: la señora Amelia, de 69 años de edad, viuda, ama de casa, con primaria trunca. La señora Magdalena, de 70 años de edad, casada, pensionada, sin escolaridad. La señora Sara, de 70 años de edad, casada, ama de casa, con primaria trunca.

5 | LA VOZ DE LAS MUJERES: HISTORIAS DE VIDA EN UN RELATO HISTÓRICO EN TORNO A LA EDUCACIÓN

Los resultados presentados a continuación dan cuenta del análisis de la información proporcionada por las participantes en el estudio: Adela, Amelia, Luisa, Sara, Magdalena y Eloísa nos permitieron compartir sus vivencias, a través de las cuales se puede vislumbrar el periodo y las situaciones que vivieron, así como el modo en que las afrontaron y los sentimientos que les causa el recordar. De las seis participantes en el proyecto, tres tienen primaria trunca, una no asistió a la escuela, la otra terminó la primaria y la última tiene formación técnica. Proviene de un sector socioeconómico medio, medio-bajo y bajo.

La infancia de las participantes, a pesar de que provenían de ciudades o comunidades distintas, tienen varias semejanzas. Entre éstas, encontramos la convivencia con sus vecinos y los juegos en que participaban: rondas, escondidas, matatena, cebollitas, el coyote, muñecas. Todas las participantes, a excepción de la señora Adela, refieren que tuvieron una infancia feliz; Adela comenta que su niñez fue triste porque no la disfrutó, dado que debía cuidar de sus hermanos menores (rasgo definitivamente presente en esos contextos), ella menciona que en varias etapas de su vida sintió que no tenía mamá, incluso llegó a valorarse como la mentora de sus hermanos porque los atendía y, los dos más pequeños, inclusive, la llamaban mamá.

Es importante mencionar que algunas participantes refieren situaciones que compartían con sus padres y, que, a la fecha, les resultan significativas, por seguir las practicando. Tal es el caso de la señora Luisa, quien comenta que, de chica, sus hermanas y ellas se reunían para tejar con su madre (práctica que refleja de modo fehaciente, el paso del conocimiento entre generaciones), actividad que aún le resulta muy agradable y la practica cuando tiene tiempo. Magdalena recuerda con agrado el salir con su hermano a cuidar de los animales (se refiere al ganado) de la familia e ir a cosechar lo que su padre sembraba en la parcela familiar. Y Amelia, quien comenta que de niña era llevada con sus hermanos por su papá a ver la lucha libre (un caso poco típico, puesto que el deporte se considera como pasatiempo más de los varones... es más, la sola salida recreativa con el papá y los hermanos, marca cierta ruptura contra lo esperado para la época), deporte que disfruta ver en la televisión en la actualidad. Todas estas situaciones fueron valiosas para estas mujeres, pues representaban la convivencia con sus seres queridos. Esos entornos son formativos e inciden en el desarrollo de todas las posteriores experiencias de vida.

Asimismo, en las entrevistas se encontraron varios aspectos que intervinieron para que las participantes pudieran comenzar y/o continuar sus estudios académicos, tal como la falta de recursos económicos de las familias. El trabajar y/o ayudar en las labores del hogar, para apoyar económicamente a los padres o en la atención de los hermanos más pequeños (pues algunas familias eran muy numerosas), generalmente quien tenía que cuidar de los hermanos menores era la primera de las hijas.

Respecto de la accesibilidad a espacios educativos y laborales, ubicamos que el lugar en donde vivían las participantes no contaba con una institución educativa y, por tal razón, las y los niños no estudiaban; es este caso, si había la oportunidad de ir a una escuela más o menos retirada, se prefería que lo hicieran los niños varones, no las niñas; también se presentaba la situación de la falta de opciones de empleo, o que las existentes no eran permitidas para que trabajaran las mujeres (ya sea por el trabajo a realizar o por la población de hombres que prevalecía), por lo que la mujer tenía que cambiar de residencia, buscar empleo en municipios cercanos y trasladarse diariamente a ellos o emprender algún negocio informal.

Por último, documentamos la falta de aspiraciones o de interés hacia la educación formal por parte de las participantes. La señora Eloísa, por ejemplo, comenta que de joven no albergó sueños o metas, porque sabía que a su familia no le alcanzaba el dinero; la señora Luisa no recuerda que tuviera aspiraciones; y la señora Sara abandonó la escuela primaria porque refiere que no le gustaba “quemarse las pestañas”. Este tipo de respuestas, sin duda, ha justificado las enormes brechas de desigualdad en el ámbito educativo: ellas no van a la escuela porque no quieren o no les interesa. Preguntemos, ¿qué tipo de aspiraciones podrían tener niñas de aquella época que no veían más allá de un reducido mundo de la cocina, la casa, la parcela?, ¿qué ejemplos de superación femenina podrían albergar, si desde pequeñas eran testigos del destino manifiesto que les aguardaba siendo cuidadoras, hijas y esposas dependientes de la voluntad de un varón? Como afirmamos, infancia puede ser destino.

Con respecto a la perspectiva de las participantes sobre la educación de las mujeres, algunas comentan diferencias de oportunidades de educación para hombres y mujeres cuando a ellas les tocó estudiar y observan mayor igualdad en la actualidad. Adela comenta que aún hay padres que no permiten que sus hijos estudien, principalmente a las mujeres: “Tiene que ver con la ignorancia de los papás, no piensan en que deben dejar desarrollarse bien a los hijos, que es por su bienestar” y recalca la importancia de seguir estudiando [hasta la Universidad]. Amelia explica que actualmente sí existen las mismas oportunidades de educación, porque hombres y mujeres tienen que trabajar para mantener a su familia y, para eso es necesario estudiar. Ella agrega: “Hay que estudiar, es importante para encontrar trabajo. La situación ha cambiado porque la mujer ya no es sumisa”. Eloísa menciona que ahora sí hay las mismas oportunidades de educación para todos: “Los tiempos han cambiado, tiene que haber más educación”; refiere que la

educación sí ha cambiado, pues antes la gente no solía terminar la educación primaria: “En las familias, cada integrante tenía sus deberes, por lo que los tenían controlados. Los hombres no dejaban salir a las mujeres”. Magdalena afirma que la educación ha cambiado mucho, no había las mismas oportunidades para estudiar que hay ahora: “Hombre y mujer son iguales, anteriormente el hombre mandaba, los papás eran más delicados con las hijas, las protegían mucho, las querían trabajando y en la casa”. Ella añade que es necesario estudiar para vivir mejor y tener otras experiencias. Luisa considera que siempre ha habido las mismas posibilidades de estudio para mujeres y hombres.

6 | CONCLUSIONES PARA CONTINUAR EL CAMINO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

A través de la historia de la educación, nos encontramos con sectores de la población que han sido desfavorecidos en este aspecto, ya sea porque se les ha negado el acceso a instituciones educativas, la calidad de educación que han recibido es distinta o limitada. En el caso de las mujeres, durante mucho tiempo se las confinó al mundo privado. Pedraza (2011), señala que la educación de las mujeres se consolidó como una doctrina pedagógica que se transmite de manera opaca, práctica y moral. A la fecha, podemos detectar preceptos que dictan el modo de actuar, pensar y sentir; no sólo de mujeres, sino también de hombres. Estas normas sociales no están escritas, se transmiten de manera indirecta a través del lenguaje y comportamiento en las familias, identificadas perfectamente en el caso de las participantes.

Se concluye que cinco de las participantes enfrentaron dificultades para continuar sus estudios debido a la falta de recursos económicos, sólo una participante dejó la escuela por decisión propia. De acuerdo con la muestra, es evidente que las participantes se enfrentaron a diferentes situaciones que les impidieron acceder y/o continuar con su formación académica, siendo la falta de recursos económicos la variable principal. En general, se observa que las mujeres coinciden en que actualmente hay mayor posibilidad de estudio para las mujeres, a diferencia de cuando a ellas les tocó estudiar. Tajantemente, afirman, los hombres siempre tuvieron más apoyo y más escuelas. A la larga, reconocen la importancia de prepararse académicamente para tener un buen empleo y mejorar su calidad de vida, opción que no les fue permitida a ellas.

REFERENCIAS

Alejo, M. (2009). *Historia y evolución de Salvatierra*. México: Comisión Estatal para la Organización de la Conmemoración del Bicentenario del inicio del movimiento de Independencia Nacional y del Centenario del inicio de la Revolución Mexicana del Gobierno del Estado de Guanajuato.

Bertely, M. & Alfonseca, J. (2008, julio-septiembre) Reseña de “Entre imaginarios y utopías: historias de maestras” de Luz Elena Galván Lafarga y Oresta López Pérez (coordinadoras) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 981-997. Recuperado el 29 de junio de 2017, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003814>

Bolívar, A. (2014, julio-septiembre). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 62, Vol. 19, pp. 711-734. Recuperado el 21 de junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>

Cano, G. (2001). Mujeres de Occidente: Reseña de Georges Duby y Michelle Perrot, Historia de las mujeres en Occidente. *Letras libres*, núm. 28, pp. 78-80. Recuperado el 8 de julio de 2017, de <http://www.letraslibres.com/mexico/libros/historia-las-mujeres-en-occidente-george-duby-y-michelle-perrot>

Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *Revista de Educación*, 6. Pág. 21-34. Recuperado el 27 de junio de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068261>

Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and Change*. Philadelphia: Open University Press

Goodson, I. (2005). Representing teachers: bringing teacher back in. En Goodson, I. (Ed.), *Learning, curriculum and life politics: Selected works by professor I.F. Goodson* (pp. 223-231). Londres: Routledge.

Mansuy, C. (2016). Matilde Montoya: Fuentes para el análisis de la educación de la mujer mexicana finisecular. *Signos Históricos*, núm. 36, Vol. 18, pp. 182-192. Julio-diciembre de 2017. Recuperado el 25 de junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/344/34449697006.pdf>

Morales, G. (2015). Retrato narrativo de las experiencias, retos y motivaciones de la mujer adulta: estudiante del Programa Doctoral en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Núm. 16, Vol. VI, pp. 143-163. Mayo-agosto de 2015. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215000098>

Moreno, R. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Análisis*, 49(90), 207, pp. 205-228. Enero-junio de 2017. Recuperado el 21 de junio de 2017, de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/article/view/3229>

Pedraza, S. (2011). La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, Núm. 41, pp. 72-83. Diciembre de 2011. Recuperado el 19 de junio de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/815/81522362006/>

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Sitio web <http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/estados/libros/sanluis/html/slp.html>

CAPÍTULO 2

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER EM TEMPOS DE PANDEMIA GERADA PELO NOVO CORONAVÍRUS: UMA REFLEXÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DO ESTADO E O PAPEL DO DIREITO

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 04/09/2020

Andressa Santos de Almeida

Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus-BAHIA
<http://lattes.cnpq.br/4888150349382560>

Tercília Júlia Oliveira Rodrigues

Universidade Estadual da Santa Cruz.
Ilhéus-BAHIA
<http://lattes.cnpq.br/2604656884438176>

RESUMO: O presente artigo aborda uma análise da violência contra a mulher em tempos de isolamento social perpetrado pela COVID-19, denominado SARS-CoV-2; com o fito de debater o aumento da violência doméstica após a implantação da quarentena como medida de enfrentamento do novo coronavírus. Para tanto, o embasamento metodológico se lastreia em pesquisa bibliográfica referente à tónica, bem como relatórios relacionados ao enfrentamento da violência doméstica e dados coletados por meio de mídia eletrônica. Trata-se de uma temática de monta, uma vez que merece atenção quanto ao seu enfrentamento por atingir os direitos fundamentais como a vida e a saúde, além da integridade física e psicológica das mulheres que são vítimas de uma desigualdade de gênero estruturante desde os períodos do Brasil Colônia. Conclui-se que a violência contra a mulher teve sua taxa elevada durante o período de confinamento provocado pela pandemia, ao passo que, diante do isolamento social vivenciado, as vítimas ficam reféns de seus

agressores, nos quais, na maioria dos casos, são pessoas próximas como o companheiro ou algum familiar que tentam exercer um ato de dominação covarde e desumana em face do sexo feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade, Gênero, Isolamento.

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST WOMEN IN PANDEMIC TIMES GENERATED BY THE NEW CORONAVIRUS: A REFLECTION ABOUT THE STATE'S PERFORMANCE AND THE ROLE OF LAW

ABSTRACT: This article addresses an analysis of violence against women in times of social isolation perpetrated by Covid-19, called SARS-CoV-2; with the aim of debating the increase in domestic violence after the implementation of quarantine as a means of coping with the new coronavirus. For this, the methodological basis is based on bibliographic research related to the tonic, as well as reports related to the confrontation of domestic violence and data collected through electronic media. This is a major issue, as it deserves attention regarding its confrontation for reaching fundamental rights such as life and health, in addition to the physical and psychological integrity of women who are victims of structural gender inequality since the periods of Brazil Colony. It is concluded that violence against women had a high rate during the period of confinement caused by the pandemic, whereas, in the face of the social isolation experienced, the victims are hostage to their aggressors, in which, in most cases, they are people close as a partner or family member trying to exercise cowardly and inhuman domination in the face of women.

KEYWORDS: Inequality, Genre, Isolation.

1 | INTRODUÇÃO

O artigo alude um questionamento intrínseco a respeito das diferentes formas de violência contra a mulher durante o período da pandemia causada pelo novo coronavírus. Dessa forma, o presente estudo é abordado utilizando o método indutivo. Posto isto, há uma análise de cada dispositivo relevante à temática, sejam fontes bibliográficas, legislações ou dados coletados de pesquisas institucionais para que se possa compreender a situação e até mesmo ter um posicionamento a respeito. A escolha do tema, por este turno, se deu em razão dos consecutivos aumentos nos números de casos de violência contra as mulheres nas relações domésticas e familiares no período de isolamento social adotado como medida de prevenção contra a doença da COVID-19, a fim de tentar esclarecer as razões de tal fator, sem intenção de esgotar o assunto, mas provocar reflexões e oferecer contribuição científica mais direcionada para uma questão tão importante no cenário atual e que, apesar da característica peculiar de aumentos pela pandemia vivenciada, é um problema histórico.

Como cediço, a Lei Maria da Penha (11.340 de 07 de agosto de 2006), constitui um importante instrumento no combate à violência contra as mulheres, à medida que busca a proteção desse grupo, seja nas relações públicas ou privadas; além de encaminhar-se para concretização dos direitos humanos dentro do âmbito doméstico e familiar. Além do mais, convém lembrar que a mencionada lei foi responsável por importantes mudanças e avanços na sistemática jurídica brasileira, ao passo que afastou a aplicação da Lei 9.099 de 26 de setembro de 1995 que tratava erroneamente a violência contra as mulheres como um crime de menor potencial ofensivo e, por essa razão, tornava essa forma de violação aos direitos humanos como uma conduta pelo qual se admitia por vezes o pagamento de cestas básicas como penas, permanecendo, portanto, a impunidade dos autores e, ainda pior, a desproteção das vítimas desse tipo de violência.

No entanto, apesar da vigência da referida legislação ainda se pode verificar muitos casos de violências que não são denunciados e, por consequência, nem chegam ao conhecimento do judiciário. Este fator, por sua vez, tem se agravado consideravelmente à proporção que a calamidade de saúde pública atual tem constatado aumento nos números de agressões voltadas às mulheres. Diversas razões podem explicar tal fato, a exemplo do isolamento social que, como providência preventiva no combate à disseminação do vírus, tem desencadeado para o agressor a sensação de impunidade, tendo em vista a dificuldade por parte da vítima para propositura das denúncias.

Desta forma, o trabalho irá, inicialmente, contemplar uma abordagem do contexto da violência contra a mulher para, em seguida, adentrar no âmbito desta temática frente à pandemia e o isolamento social a fim de aprofundar acerca desse estado de emergência da saúde pública. Nesse sentido, será discutida quanto ao aumento dos casos de violência doméstica e, posteriormente, uma abordagem direcionada ao conhecimento das medidas

protetivas de urgência, com enfoque na Lei nº 14.022/20. O próximo passo visa um breve estudo a despeito do papel do Estado Democrático de Direito no enfrentamento dessa conjuntura.

2 | CONTEXTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra mulher nas relações familiares e domésticas não se configura como um óbice recente no Brasil, visto que desde o período colonial as mulheres vivenciavam preconceitos e fortes limitações por parte de toda a sociedade, ao passo que para as mulheres brancas a vida estava restrita ao exercício do papel de mãe, e já as mulheres negras eram escravizadas e até mesmo abusadas em algumas ocasiões pelo homem branco. Além disso, de acordo com as Ordenações Filipinas que vigorava no país até a publicação do Código Civil no ano de 1916, as mulheres eram tidas como incapazes para praticar os atos da vida civil, já que eram vistas como limitadas para o entendimento, sendo suprida tal incapacidade quando do casamento, momento pelo qual o marido passava a ser considerado como seu representante legal. Soma-se a isso a permissão de que os homens detinham para acabar com a vida de suas mulheres quando constatado, ainda que sem provas incontestáveis, a prática de adultério, em prol da defesa de sua legítima honra.

Apesar de leves avanços na seara da promoção da igualdade entre os sexos - a exemplo da Lei de Divórcio nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977 que promoveu nova possibilidade de separação e colocou ambos os cônjuges como obrigados pela manutenção de seus filhos; a violência contra as mulheres ainda permanecia sem regulamentação específica que fosse possível almejar a devida punição dos autores e a proteção eficiente das mulheres. Isso porque leis específicas que retratam a violência perpetrada contra as mulheres em nosso país somente tiveram sua incorporação recentemente em nosso ordenamento jurídico. São elas, a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, a conhecida Lei Maria da Penha e a Lei nº 13.104 de 09 de março de 2015, a qual alterou o Código Penal Brasileiro, definindo Feminicídio como a prática do homicídio em razão do sexo feminino, ou seja, é uma morte provocada pela simples condição de ser mulher, o que por sua vez, caracteriza-se como crime hediondo – vide Lei 8.072 de 25 de julho de 1990, art. 1º, I.

No plano internacional, duas convenções merecem destaque no que diz respeito ao combate à violência contra as mulheres, quais sejam: a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. A primeira, também conhecida como Convenção da Mulher, é um importante marco para efetivação da proteção das mulheres de todo o mundo, ao passo que corresponde ao primeiro tratado internacional a dispor amplamente sobre direitos das mulheres como direitos humanos. Trata-se de uma convenção resultante da Comissão de Status da Mulher, da Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1979, que buscou promover a igualdade entre

homens e mulheres, já disposta inclusive na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a fim de que todos os países signatários da Convenção, ao ratificarem a mesma, tornassem obrigados a adotarem medidas necessárias para a eliminação da discriminação contra as mulheres.

A segunda Convenção, por sua vez, conhecida como Convenção de Belém do Pará, foi adotado pela Comissão Interamericana de Mulheres (CIM) da Organização dos Estados Americanos (OEA) em uma conferência realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 9 de junho de 1994, tendo sido ratificada pelo referido país em 1995. Foi nesse contexto que Maria da Penha Fernandes denunciou o Brasil pela negligência no julgamento das tentativas de assassinato pelo seu marido. Ao ser denunciado à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), o país foi condenado por omissão e negligência, sendo conduzido a reformular suas leis e até mesmo às políticas educacionais para melhor erradicar a violência contra as mulheres.

É nesse contexto que a Lei Maria da Penha surge como uma importante ferramenta no combate à violência no Brasil. Isso porque, além de trazer em seus primados normativos a definição de violência como: “[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”, também traz um amplo leque no que diz respeito à punição e a responsabilização dos autores desse tipo de violência, bem como aborda ao longo do artigo 8º da referida lei acerca da prevenção e promoção da assistência à mulher em situação de violência doméstica.

Claro está que existem diferentes formas de violências incorridas sobre as mulheres. Isto posto, conforme definição do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), destacam-se a violência física, em que se têm ações ou omissões que resultam em lesões significativas à integridade física; psicológica, caracterizada, sobretudo pelo controle de ações, somado com manipulações e ameaças; sexual, em que as práticas de atos sexuais são forçadas e coagidas; institucional, a qual está estritamente ligada às desigualdades de gênero criadas em âmbitos institucionais; moral, marcada pela difamação, calúnia e injúria para com a honra e reputação das mulheres; e patrimonial, a qual está relacionada principalmente a uma retenção de objetos, bens e valores desse grupo.

Assim, ficou perceptível que o tema da violência contra mulher nas relações domésticas e familiares configura-se como de extrema importância a ser discutido, à medida que se trata de uma abordagem que vai além das classes sociais, já que está presente na coletividade como um todo, independentemente de raça e níveis sociais. É diante desse cenário que a grande socióloga Heleieth Saffioti aborda em seu livro intitulado “O Poder do Macho”:

A violência masculina contra a mulher atravessa toda a sociedade, estando presente em todas as classes sociais. Não importa que um zé-ninguém mate sua mulher com um machado, enquanto Doca Street assassinou barbaramente Ângela Diniz, usando um revólver. O resultado objetivo é o

mesmo: o homicídio de mulheres por seus companheiros. Como a justiça reflete as diferenças entre as classes sociais, a tendência será a de julgar mais severamente O assassino que usou o machado e mais brandamente o homicida que utilizou o revólver. (SAFFIOTI, 1987, 55).

Desse modo, a violência doméstica configura-se como um problema antigo da história brasileira e do mundo que ainda se faz muito presente nas sociedades atuais, por mais evoluídas que estas sejam. Isto porque as manifestações da violência contra a mulher é resultado de todo um processo de desigualdade de gênero, em que a sociedade criou estereótipos dos quais colocou a mulher em uma posição inferior ao homem, ao mesmo tempo em que não reconheceu a importância da mesma para a coletividade. Situação esta que tem se agravado consideravelmente em tempos de isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus.

3 | A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER E A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em janeiro de 2020, declarou o novo coronavírus como uma emergência de saúde pública a nível internacional e em 06 de abril do referido ano o Presidente da República sancionou a Lei 13.979 que dispõe acerca das medidas a serem adotadas como forma de conter a rápida propagação do vírus pelas pessoas. Diante da calamidade da saúde pública, adotaram-se as ações de quarentena e de isolamento social, as quais restringem o direito de locomoção das pessoas, controlando a circulação em ambientes públicos e regulando o funcionamento de atividades que não são consideradas essenciais para funcionamento, a exemplo de bares, igrejas, shows e escolas, mantendo apenas serviços voltados para suprir a alimentação e saúde, como supermercados e hospitais.

Segundo o Regulamento Sanitário Internacional (RSI), considera-se quarentena “a restrição das atividades e/ou a separação de pessoas suspeitas de pessoas que não estão doentes ou de bagagens, contêineres, meios de transporte ou mercadorias suspeitos [...]” e o isolamento consiste na “separação de pessoas doentes ou contaminadas ou bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas de outros [...]”, ambas com a finalidade de evitar a propagação da contaminação. Todavia, tais medidas contribuíram para o aumento da violência durante esse período de confinamento, uma vez que nem sempre o lar é um local seguro para a mulher já que a maioria dos agressores são pessoas próximas da vítima.

Dessa forma, há vários fatores que foram potencializados durante a pandemia, por estar mais tempo em casa e, em consequência, mais tempo com os agressores. Além disso, segundo a Associação Brasileira de Estudos do Álcool e outras Drogas (ABEAD), aumentou o consumo de bebida alcoólica, com um crescimento de 38% nas vendas das distribuidoras e 27% nas lojas de conveniência durante a pandemia. Além do mais,

ressalta-se o fato de que diante do isolamento social e, por natural consequência, a falta de convívios externos, o estresse e a tensão têm elevado de maneira expressiva, o que tem fomentado a agressividade por parte dos autores desse tipo de delito.

Soma-se a isso a crise econômica vivenciada, em que houve aumentos significativos nos números de demissões, sobretudo no ramo da prestação de serviço, o qual corresponde ao setor em que a mulher mais participa, principalmente no que diz respeito à prestação de serviço doméstico. Esse fator, por sua vez, agrava a situação econômica da mulher, tornando-a dependente financeiramente de seus companheiros. Ainda convém mencionar acerca da sensação de impunidade por parte dos agressores, à medida que perante a falta de convívio social a mulher se torna mais vulnerável e, por conseguinte, tem-se uma maior dificuldade de formalizar a denúncia, uma vez que, além da suspensão das atividades presenciais de modo integral/parcial, as vítimas ainda são impedidas pelos autores desses atos de violência. Situações como estas demonstram uma problemática ainda maior do óbice que já existe no país em situações de normalidade.

3.1 Aumento dos Casos de Violência Doméstica Contra a Mulher

Durante a pandemia de COVID-19, diversos países da Europa verificaram aumento do número de violência contra a mulher. Na Itália houve aumento das denúncias, à medida que foram registradas 716 denúncias telefônicas em março, e 1.039 no mês de abril do corrente ano, sendo que no ano anterior registrou-se nos dois referidos meses um número de 1.067 queixas. Segundo o Instituto Nacional de Estatísticas da Itália, houve crescimento de 73% nas ligações na central de ajuda às vítimas de abuso após implantação do isolamento. Enquanto na Espanha houve aumento de cerca de 30% em período de confinamento dos casos em comparação ao ano passado. O Reino Unido chama atenção, pois, apenas durante um mês de quarentena, registrou-se 16 casos de feminicídio, maior número em mais de uma década.

O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), no Brasil, publicou no mês de maio de 2020 um balanço anual da Central de Atendimento à Mulher com os dados do período de janeiro a dezembro de 2019 e o ligue 180 registrou um total de 1,3 milhão de atendimentos telefônicos, sendo 6,5% denúncias e 47,91% solicitação de informações sobre a proteção das mulheres e os outros 45,59% foram reclamações, elogios, sugestões ou até mesmo trotes.

Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), houve aumento de 22,2% nas taxas de feminicídio, tendo sido incrementado também nas taxas de homicídio de mulheres. As denúncias nos meses de março e abril, os quais já estavam em situação de quarentena no país, obteve um crescimento de 34% registradas pelo Ligue-180 em comparação ao mesmo período do ano de 2019. Ainda conforme relatório da referida instituição, em uma comparação feita entre os meses de março de 2019 e 2020, houve um aumento de 17,9% das denúncias realizadas por telefone.

Apesar disso, sabe-se que esses não representam a realidade, tendo em vista a inegável existência de vulnerabilidade das vítimas durante o período de pandemia e ainda a dificuldade para formalizar a queixa contra os agressores, ficando evidenciado diante da divulgação de um levantamento de dados pelo FBSP que verificou uma queda no registro em delegacias de polícia de qualquer tipo de violência.

3.2 Medidas Protetivas de Urgência

Em virtude da situação de emergência da saúde pública provocada pelo surto da COVID-19, medidas de proteção que atendam adequadamente a mulher em condições atuais de isolamento social são indispensáveis, tendo em vista a insuficiência dos primados normativos já existentes, visto que as dificuldades no enfrentamento de tal adversidade vão além daquelas vivenciadas em períodos de normalidade.

Para atender a esse fator e com o intuito de ajudar as vítimas a fazerem denúncias da violência vivenciada, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e a Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB) lançou em 10 de junho de 2020 a campanha Sinal Vermelho contra a violência doméstica. A referida campanha consiste em mostrar um “X” vermelho na palma da mão para o atendente ou farmacêutico em todo país que seguirá protocolos diante da situação, cientes que se trata de um sinal de socorro para vítima de violência doméstica.

Com o mesmo intuito de proteção às mulheres vítimas de violência doméstica, empresas de negócios também desenvolveram campanhas no sentido de possibilitar a essas mulheres mecanismos de denúncia de seus agressores. Foi nesse cenário que a Natura e a Avon, empresas de cosméticos no Brasil, se uniram para o lançamento da campanha “#IsoladasSimSozinhasNão.”, por meio da qual buscam divulgar em suas redes sociais a necessidade de se identificar as relações abusivas, como também as formas de pedir ajuda, além do patrocínio da minissérie do *podcast* “Mamilos” acerca dessa temática. Foi nessa mesma linha de raciocínio que a rede varejista de eletrônicos e de móveis denominada Magazine Luiza começou a divulgar em suas redes sociais a campanha já existente desde 2019, em que se permite a efetivação de denúncias de violência doméstica ao acessar o aplicativo da loja “Magalu”, com vistas à ênfase no que diz respeito a essa modalidade de queixa em tempos de isolamento social provocado pela pandemia decorrente da COVID-19.

Diante desse cenário de emergência, a criação de medidas adaptáveis para proteger o bem jurídico tutelado é de extrema importância para combate à violência contra a mulher. Isso porque, após muitas lutas feministas, conseguiu-se amparo legal na já mencionada Lei nº 11.340/2006, sendo uma legislação inovadora e abrangente, entretanto, diante do cenário de pandemia desencadeada pelo novo coronavírus, foi preciso adotar novos métodos no intuito de garantir a efetivação dos direitos das mulheres vítimas dessa supressão dos direitos humanos, entre eles está a Lei 14.022 de 08 de julho de 2020, meio

consideravelmente relevante por tratar de medidas ajustáveis a situação provocada pelo surto do vírus no país.

3.2.1 *O papel da Lei Nº 14.022/2020 durante a crise de COVID-19*

A Lei nº 14.022/2020 é excepcional, ao passo que dispõe sobre as medidas de enfrentamento a violência doméstica e familiar contra a mulher, crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência, durante o período de vigência da Lei 13.979/2020 que dispõe acerca das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto que iniciou em 2019.

Todavia, o foco central deste artigo está essencialmente relacionado com a violência contra a mulher em virtude de sua característica também pandêmica, assim considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Isso porque, conforme dados da OMS, o Brasil possui taxa de feminicídio de 4,8 para 100 mil mulheres, sendo o quinto maior do mundo. Assim, certo é que vivemos uma pandemia de violência dentro de outra pandemia causada pela COVID-19.

Desse modo, diante do alto número de casos, a referida legislação possibilitou o atendimento online para solicitações referentes às medidas protetivas, assim como a viabilidade do compartilhamento de documentos como provas e ainda da autorização de diligência protetiva de urgência por meio virtual, determinando o afastamento do agressor do lar ou ainda encaminhar a vítima para algum programa de proteção, por exemplo. Entretanto, convém ressaltar que o atendimento *on-line* não exclui o auxílio presencial das mulheres, ao passo que será obrigação do poder público a adoção de precauções para garantir tal assistência mesmo durante a pandemia, à medida que a referida lei acrescentou um parágrafo novo na Lei 13.979/20, estabelecendo como serviços essenciais aquele referente ao atendimento de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

Dispõe ainda sobre a prorrogação dos prazos já concedidos, apreciação de matérias, atendimento às partes e quanto à concessão das medidas protetivas que serão mantidos sem suspensão, com tempo indeterminado durante esse período e considerados de natureza urgente.

Designa também que as ligações recebidas pela “Central do Disque 100” e “Ligue 180” deverão ser repassadas para os órgãos competentes no prazo de 48 horas, exceto em casos de algum impedimento técnico. Ademais, o poder público deverá promover campanhas informativas quanto à prevenção da violência durante a vigência do estado de emergência de saúde. Outra novidade diz respeito à possibilidade de a vítima fazer o exame de corpo de delito no local em que se encontrar, nos casos de violência sexual.

Resta evidenciado, portanto, a importância de uma legislação desse teor direcionada à adoção de ações que proporcione proteção integral dos vulneráveis, adaptando o

funcionamento dos órgãos competentes para continuar com o papel de evitar e reprimir todo e qualquer ato de violência, seguindo, dessa forma, os primados normativos de um Estado Democrático de Direito do qual o Brasil adota.

4 I PAPEL DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A mulher, ao longo do período histórico, conquistou o direito ao voto e de participação da vida política a partir de 1934, passando a exercer a sua cidadania. A igualdade de gênero não era realidade e cada vez mais a necessidade de combater toda discriminação contra as mulheres crescia, uma vez que as desigualdades geram uma série de violência e limitação de direitos.

A Constituição Federal de 1988 preceitua a democracia e, em seu preâmbulo, dispõe acerca da instituição de um Estado Democrático de Direito que assegura o exercício de direitos sociais e individuais. Nesse contexto, a igualdade faz parte dos valores supremos para obtenção de uma sociedade livre de preconceitos e harmônica, sendo a família uma organização da sociedade que detém de proteção do Estado para assegurar assistência e coibir a violência, conforme disposto no art. 226, parágrafo 8 da Constituição Federal. Há um conceito Weberiano de que o Estado é sede de violência, ou seja, há uma relação de dominação e o papel do Estado de Direito é atuar no controle dessa violência legítima. Dessa forma, há vínculo entre o ente estatal e a vontade popular, uma vez que as pessoas devem obedecer ao ordenamento jurídico, além do mais, o papel da polícia também é importante para aplicar as regras coercitivas diante de resistência para manter a ordem pública.

Foi para atender a essa garantia de igualdade e defesa da dignidade humana dada pelo Estado que se assegurou, mediante Carta Magna, a assistência judiciária integral e gratuita nos termos do art. 5º, inciso LXXIV, a fim de que houvesse o acesso pleno à justiça por parte das vítimas vulneráveis e de baixa renda. Sendo assim, por meio da Defensoria Pública as mulheres agredidas logram deste instituto como forma de sanar essas disparidades sociais e/ou econômicas, garantindo assim a defesa de seus direitos e a manutenção da democracia defendida na Constituição.

Assim, o Estado ao se definir como detentor do poder dentro de seu território delimitado, deverá garantir a defesa da dignidade humana de seu povo, e quando este Estado assume a forma Democrática de Direito obriga-se ainda a assegurar o pleno acesso de todos os cidadãos à justiça, de maneira democrática e igualitária. Portanto, diante da configuração da violência contra as mulheres como violação aos direitos humanos, exige-se, assim, uma atuação estatal completa pela erradicação desse óbice em sua totalidade, mediante mecanismos que busquem punir devidamente os agressores e que garantam uma proteção integral a essas vítimas.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, ficou evidente que a violência contra a mulher é estruturante na sociedade e o seu combate e a sua prevenção é de suma importância, uma vez que se trata de um crime silencioso por ocorrer no próprio lar da mulher, onde deveria ser um local seguro.

Não obstante, a consolidação dos direitos da mulher é uma luta histórica e que ainda vem sendo enfrentada pela democracia a fim de propiciar e garantir uma vida justa e digna. Com a emergência de saúde pública causada pelo novo coronavírus, percebe-se que vários fatores corroboram para o aumento da violência durante a quarentena e isso foi refletido, infelizmente, por passar mais tempo em casa com os potenciais agressores.

Ademais, mesmo com todo amparo legal existente para lidar com tal problemática, é necessário que haja, além de uma consciência coletiva acerca da igualdade de gênero por meio da educação, uma contribuição por parte da própria sociedade para o combate desses atos, uma vez que se tornam indispensáveis as denúncias para que o poder público possa ter efetividade, já que a legitimidade estatal é essencial para o combate da violência doméstica e familiar e o estado deve agir em prol da manutenção da ordem pública e garantia dos direitos humanos, zelando pela integridade física e psíquica da vítima.

Nesse processo de conclusão do artigo, cabe frisar que não tivemos pretensão de exaurir o tema, mas despertar uma problemática já existente que se intensificou e se ampliou, tendo em vista o número de casos durante o período de isolamento social, violando os direitos das mulheres garantidos constitucionalmente pelo Estado Democrático de Direito adotado no país.

REFERÊNCIAS

BALANÇO anual: Ligue 180 registra 1,3 milhão de ligações em 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/balanco-anual-ligue-180-registra-1-3-milhao-de-ligacoes-em-2019>>. Acesso em 20 ago. de 2020.

BASÍLIO, Ana Tereza. A pandemia e a violência doméstica. *Jornal do Brasil*. Disponível em: <<https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/08/1025034-a-pandemia-e-a-violencia-domestica.html>>. Acesso em 19 de ago. de 2020.

BIANCHI, Alvaro. O conceito de estado em Max Weber. *Lua Nova*, São Paulo, n. 92, p. 79-104, Aug. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452014000200004&lang=pt>. Acesso em 15 ago. de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

BRASIL. Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm>. Acesso em: 17 ago. de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 20 ago. de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13104.htm>. Acesso em: 20 ago. de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm>. Acesso em: 15 ago. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.022, de 7 de julho de 2020**. Altera a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e dispõe sobre medidas de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes, pessoas idosas e pessoas com deficiência durante a emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14022.htm>. Acesso em 18 ago. de 2020.

CONSUMO de bebida alcoólica aumenta na quarentena - **Vida Saudável**. Disponível em: <<https://vidasaudavel.einstein.br/coronavirus/consumo-de-bebida-alcoolica-aumenta-na-quarentena/>>. Acesso em 19 ago. de 2020.

CONVENÇÃO Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm. Acesso em 22 ago. de 2020.

CONVENÇÃO sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm. Acesso em: 18 ago. de 2020.

DENÚNCIAS de violência doméstica explodem na Itália. **Istoé**. Disponível em: <<https://istoe.com.br/denuncias-de-violencia-domestica-explodem-na-italia/>>. Acesso em 18 ago. de 2020.

DENÚNCIAS de violência doméstica voltam a subir e crescem 73% na Itália. **Gazetaweb**. Disponível em: <https://gazetaweb.globo.com/porta1/noticia/2020/05/denuncias-de-violencia-domestica-voltam-a-subir-e-crescem-73-na-italia_105546.php>. Acesso em 22 ago. de 2020.

FORMAS de violência contra a mulher. **Conselho Nacional de Justiça**. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/programas-e-aco-es/violencia-contra-a-mulher/formas-de-violencia-contra-a-mulher/>>. Acesso em 15 ago. de 2020.

NATURA e Avon unem-se para campanha contra a violência doméstica.

Disponível em: <<https://www.ellaapp.net/post/natura-e-avon-unem-se-para-campanha-contra-a-viol%C3%AAncia-domestica-isoladassimsozinhasnC3%A3o>>. Acesso em 16 ago. de 2020.

ONU: Taxa de feminicídios no Brasil. **Organização das Nações Unidas**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acesso em 19 ago. de 2020.

PROTEÇÃO da mulher. **Jurisprudência do STF e Bibliografia Temática**. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/protecao_da_mulher.pdf>. Acesso em 25 ago. de 2020.

REGULAMENTO Sanitário Internacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10212.htm>. Acesso em 20 ago. de 2020.

SAFFIOTI, Helleieth I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

TIPOS de violência. **Instituto Maria da Penha**. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>>. Acesso em 16 ago. de 2020.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor Noia. Isolamento social e o aumento da violência doméstica: o que isso nos revela?. **Rev. bras. epidemiol.** Rio de Janeiro, v. 23, e200033, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2020000100201#B1>. Acesso em 15 ago. de 2020.

VIOLÊNCIA doméstica cresce em países da Europa durante isolamento. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2020/05/21/violencia-domestica-cresce-em-paises-da-europa-durante-isolamento>>. Acesso em 17 de ago. de 2020.

VIOLÊNCIA doméstica durante a pandemia de Covid-19 – ed. 2. **FÓRUM Brasileiro De Segurança Pública**. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>>. Acesso em 22 ago. de 2020.

X vermelho na palma da mão: vítimas podem denunciar violência doméstica em farmácias. Disponível em: <<https://www.abcdabc.com.br/brasil-mundo/noticia/x-vermelho-palma-mao-vitimas-podem-denunciar-violencia-domestica-farmacias-102659>>. Acesso em 20 ago. de 2020.

CAPÍTULO 3

DIÁLOGOS ENTRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA IDENTIFICAÇÃO FEMININA, DA DICOTOMIA À FRAGMENTAÇÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 04/09/2020

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima

Universidade Estadual do Norte-Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/7535281634747718>

Laís Teixeira Lima

Universidade Estadual do Norte-Fluminense
Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes/ RJ
<http://lattes.cnpq.br/1574248536355714>

RESUMO: O presente artigo busca discutir sobre a identidade feminina à luz dos conceitos de performatividade e gênero nas matrizes culturais da sociedade pós-moderna a fim de descontinuar o caráter sexual das distinções sociais. Para o embasamento teórico deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica apontando conceitos e reflexões de autores como BUTLER (2003), FOUCAULT (2007). BOURDIEU (1999) LOURO (1997). Foram realizadas discussões de concepções como a de gênero, sexo, sexualidade, identidade feminina, e como suas relações são complexas e indissociáveis. O feminismo também tem grande importância nesse diálogo, que tem o intuito de oportunizar um debate sobre a necessidade do rompimento dos paradigmas socioculturais que subjugam as mulheres a partir das perspectivas da dominação masculina, sociohistoricamente construída.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Identidade Feminina, Feminismo, Sexualidade, Cultura.

DIALOGUES BETWEEN GENDER AND SEXUALITY IN FEMALE IDENTIFICATION, FROM DICHOTOMY TO FRAGMENTATION

ABSTRACT: This article aims to discuss feminine identity according to the concepts of performativity and gender in the cultural matrices of postmodern society, in order to discontinue the sexual character of social distinctions. For the theoretical basis of this paper, bibliographic research was carried out on concepts and reflections by authors such as BUTLER (2003), FOUCAULT (2007). BOURDIEU (1999), LOURO (1997). We have discussed about definitions such as gender, sex, sexuality, feminine identity, and how their relationships are complex and indissoluble. Feminism is also really important in this dialogue, which aims to provide an opportunity for a debate about the need to break the socio-cultural paradigms that subjugate women from the perspective of man's domination, socio-historically built.

KEYWORDS: Gender, Feminine Identity, Feminism, Sexuality, Culture.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É inegável que a Pós-modernidade trouxe consigo uma significativa mudança de paradigmas sociais, culturais e históricos. Nesta perspectiva, a sociedade é desafiada a romper com o sistema binário e compreender que os sujeitos não possuem características estáticas e pré-definidas por ideologias hegemônicas. É nesse momento que, o feminismo encontra

um espaço para tornar as lutas femininas visíveis, visto que o movimento possui um compromisso teórico e libertador de politizar a identidade feminina e legitimar a mulher como um sujeito político, ativo e independente.

Durante muito tempo, a mulher foi (e ainda é) estereotipada como uma estrutura que deve se encaixar padrões subjetivos de feminilidade, maternidade e sexualidade, o “ser mulher” deveria seguir atributos determinados por uma cultura opressora; a sexualidade da mulher é pensada pelo Outro, antes de ser construída para si próprio. Com o intuito de quebrar tal paradigma, o feminismo Pós-moderno estabeleceu a definição de “mulheres”, pois compreende que as mesmas são portadoras de uma subjetividade feminina e que seus corpos são campos abertos, onde o sexo, a sexualidade e o gênero ocorrem de maneira natural e particular.

A partir desta perspectiva, o “ser mulher” tornou-se um longo processo de construção individual localizada no *locus* cultural, no qual o Eu é compreendido a partir de intersecções culturais, históricas, sociais, políticas e pessoais. Quando o sujeito feminino é considerado o conjunto de encontros dialógicos anexado às próprias e distintas identidades do Eu, ela pode ser liberta da matriz hegemônica heterossexual. E, conseqüentemente, se libertar de conceitos de poder estabelecidos pela sociedade, como seu papel na família e na casa, seu recato na vida sexual e sua submissão em relacionamentos. Portanto, é essencial compreender a cultura pré-estabelecida da sociedade e a identidade cultural para compreender a identidade feminina como algo libertador e fragmentário, um elemento de intersecção.

2 | UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O FEMINISMO E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DA IDENTIDADE FEMININA

Admitindo que “as palavras tem história e que elas fazem história” (LOURO, 1997, p.11), o conceito de gênero está linguística e politicamente relacionado ao movimento feminista e suas lutas simbólicas. Ações coletivas ou isoladas contra a discriminação feminina são presenciadas em vários momentos da História, mas foi na virada do século XIX através de um movimento denominado Sufragismo (“Primeira onda” do feminismo) que as questões femininas adquiriram maior visibilidade e expressividade, embora com forças e resultados desiguais, em diversos países.

Seus objetivos iniciais eram: oportunizar o acesso a determinadas profissões e estudos; estender o direito de voto às mulheres; e também questionar as organizações familiar e social. Nesta primeira onda, através de marchas e protestos públicos as feministas tinham como intuito tornar a causa das mulheres visíveis. Mulheres essas preteridas a “uma segregação social e política historicamente conduzida, que tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (LOURO, 1997, p.17).

Essa invisibilidade produzida a partir de discursos múltiplos foi sendo questionada e gradativamente rompida pelas mulheres. Contudo, mesmo que as propostas (que iam da integração do universo feminino ao social à subversão dos paradigmas) enfrentassem dificuldades para se impor enquanto movimento político, seria um erro não reconhecer sua importância para o fortalecimento da figura da mulher dentro do espaço público e de sua luta contra o depredador patriarcalismo (construído sobre valores universais que relegaram mulheres ao âmbito doméstico).

Embora tenha sido crucial como ponto de partida, será no desdobramento da chamada “Segunda Onda”, iniciada na década de 1960, que o feminismo desdobra-se em um movimento de inconformidade em relação a arranjos sociais e políticos tradicionais, politizando a subjetividade e instigando uma nova forma de compreender a identidade das mulheres, como espaço não-estável e performativo. Não se configurando como uma doutrina ou uma teoria, o feminismo foi considerado um compromisso teórico com a questão da mulher situada nos contextos de dominação e libertação.

O movimento feminista transformou as esparsas referências às mulheres em tema central, “[...] levantou informações, construiu estatísticas, apontou lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deu voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, [...] falou do cotidiano, da sexualidade, do doméstico.” (LOURO, 1997, p.19). Todos os estudos, decididamente, não eram neutros, mas problematizavam e transgrediam as condições objetivas e isentas do fazer acadêmico. Assumiam-se que as questões que construíram o lugar social das mulheres não eram naturais, mas tinham origem na trajetória histórica da sociedade. Esse caráter político foi uma das principais marcas dos estudos feministas.

Diferentes filiações teóricas explicaram e descrevem aspectos da vida feminina contrapondo-se à opressão sofrida: para umas o marxismo era uma referência fundamental; para outras a Psicanálise parecia mais produtiva; enquanto algumas descartavam radicalmente quaisquer teorias anteriores. Mas o que todas tinham em comum era a não aceitação da desigualdade entre homens e mulheres justificada por uma distinção biológica natural. Era necessário demonstrar que as diferenças e relações entre homens e mulheres não poderiam ser compreendidas a partir das características sexuais em si, mas de tudo o que socioculturalmente construiu-se sobre os sexos.

Para a teoria feminista, “o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-las completa ou adequadamente pareceu necessário, a fim de promover a visibilidade política das mulheres.” (BUTLER, 2003, p.18). Essa visibilidade propunha legitimar as mulheres como sujeitos políticos e isso parecia obviamente importante dado que as mulheres eram ou mal ou não representadas. Mas essa representação normativa das mulheres como algo unitário, estável passou a ser questionada no interior do próprio discurso feminista que passou a entender que o sujeito “mulher” não é nem estável nem fixo.

Os domínios da representação da linguagem e da política constituem o campo do poder que estabelecem o critério segundo os quais os sujeitos são formados. Isto é, para

“ser mulher” far-se-ia necessário atender a determinadas qualidades exigidas e produzidas por meio de ações contingentes reguladoras como limitação, proibição, regulamentação e controle (FOUCAULT, 2007). Sendo assim, estes domínios estampam as mulheres numa versão de política representacional que, segundo a filósofa Judith Butler (2007, p.19), “[...] produz sujeitos com traços de gêneros determinados em conformidade com o eixo da dominação.”

3 | A IMPORTÂNCIA DO FEMINISMO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA E A DESCONSTRUÇÃO DA DOMINAÇÃO MASCULINA NA SOCIEDADE

O termo “mulher” não deve denotar uma categoria única, um significante estável a comandar àqueles a quem pretende descrever e representar. Isso porque ser mulher não é tudo o que alguém é. A presunção de uma identidade feminina universal - necessária à Primeira Onda feminista - acompanha a ideia de que há uma forma singular de opressão à mulher e isso exclui os contextos culturais complexos e variados existentes. Daí a importância de compreender a cultura e as identidades culturais para, então compreender os processos de identificação feminina, que variam de lugar para lugar.

A noção binária de masculino e feminino é excludente justamente porque não leva em conta outras intersecções (raça, classe, região, étnica, etc.). A exclusão destas categorias e a redução da mulher a uma comparação subalterna revelam tais condições coercitivas e reguladoras dessa construção. Dentro desse sistema binário, a mulher é entendida como uma simples negação do Outro, sempre masculino, e esta masculinidade (normalidade) define a mulher (diferença) onde “[...] ele é o sujeito, ele é Absoluto: ela é o Outro” (BEAUVOIR, 1977, p.16). Colocadas numa posição de subordinação, a dominação masculina é mascarada pela normalidade e o feminino como lugar de multiplicidade subversiva é silenciado.

Segundo Pierre Bourdieu (1999), o homem nega-se a ser o Outro e as mulheres são subordinadas devido à construção social dos corpos e a incorporação da dominação, fruto de imposições simbólicas, ao qual as mulheres foram submetidas ao longo da História. É necessário implodir essa lógica binária invariável de dominação/ submissão tida como natural de modo a problematizar tanto sua oposição quanto a unidade interna de cada um, ou seja, não existe “A Mulher”, mas várias e diferentes mulheres cujas solidariedades e antagonismos podem provocar arranjos diversos perturbando a noção simplista e reducionista dominante masculina.

“O corpo é esse território aberto, desorganizado, fragmentado, disperso [...]” (SERRANO-BARQUÍN, 2018, p.4, tradução nossa) onde as construções de sexo, sexualidade e gênero ocorrem. Ele não é o meio passivo sobre o qual inscrevem-se significados culturais, afirmar o contrário coloca o gênero como algo passivo e fixo numa

formulação de que a cultura é o destino, retornando ao velho determinismo. Segundo Butler (2003, p.18), “o corpo é um conjunto de fronteiras, individuais e sociais, politicamente significadas e mantidas; uma significação performativamente ordenada que liberta da exterioridade e da superfície naturalizada; um efeito de poder.”

Este, pois não age sobre o sujeito, num sentido transitivo, mas institui o sujeito como ser. Ele precede-o, mas não está intacto ao fazê-lo. Assim, a sujeição é ao mesmo tempo o espaço de subordinação e de resistência. O efeito de poder e a condição de possibilidade de radicalizá-lo é o que constitui a ambivalência dentro da qual as mulheres emergem. Isso significa dizer que “[...] o corpo das mulheres não é um lugar onde a construção acontece; é a destruição que ocorre na ocasião em que o sujeito é formado.” (BUTLER, 2007, p.93). Esse corpo é marcado pelo enquadramento, regulamentação e subordinação assim como pela resistência e seus efeitos, que são também uma parte do poder.

Com suas diferenças e conflitos de poder, no corpo inscrevem-se a identidade e corporalidade de cada sujeito. Ele não se constitui uma superfície em branco passiva, mas “[...] uma construção cultural e histórica viva, com inteligibilidade própria, é um sujeito; ele se expressa e participa do pensamento, ele faz pensar” (MACHADO, 2010, p.26) ao mesmo tempo expressa-se simbolicamente face à discriminação, exclusão e violência. O corpo da mulher é, assim, um campo de batalha travado entre o patriarcado (e seu objetivo de subordinar e dominar as mulheres controlando-as, ignorando-as, proibindo-as) e o próprio sujeito da mulher (e sua resistência, luta, subversão).

“O sexo feminino constitui aquilo que não se pode restringir nem designar, ele é múltiplo.” (BUTLER, 2003, p.29). Totalizar seu espectro e identificar o inimigo como singular mimetizam acriticamente a estratégia do opressor já que seus gestos não são unicamente e irredutivelmente masculinistas, mas operam em várias outras relações socioculturais. As opressões, logo, não podem ser sumariamente categorizadas, pois o campo do poder abarca e também excede o eixo da diferença sexual, assim como oferece um mapa de intersecções diferenciais que não podem ser hierarquizadas. Desta forma, o sexo não é uma descrição estática, mas uma construção sociocultural que guia a materialização dos corpos e importa a regulação da identificação.

Isso porque a totalização e universalidade da identidade feminina baseiam-se em dois pontos de vista epistemológicos comuns: “ou como estruturas compartilhadas de opressão ou como estruturas ostensivamente transculturais da feminilidade, maternidade e sexualidade.” (BUTLER, 2003, p.34). Ambas concepções rejeitam a multiplicidade das intersecções culturais, sociais e políticas em que o espectro de ser mulher é construído. Essas coalizões reconhecem suas contradições, mas deixam-nas intactas já que o entendimento dialógico aceita as divergências, as fragmentações e as rupturas existentes dentro das próprias formações identitárias.

O propósito do feminismo pós-moderno é, pois, estabelecer “[...] um conjunto de encontros dialógicos mediante os quais mulheres diferentemente posicionadas articulem

identidades separadas na estrutura de uma coalizão emergente [...]” (BUTLER, 2003, p.35), cultural e socialmente específica não constituindo um espaço estável ao gênero. Isso não exige obrigatoriamente a instituição de um grupo ampliado que abarque todas as identidades femininas nem a revelação de um Eu internamente múltiplo que revele explicitamente toda sua complexidade.

Cabe notar que para Foucault (1988), a noção de sexo impõe uma relação artificial entre homens e mulheres e, também, suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade capaz de romper a hegemonia heterossexual normativa. Identificar as mulheres com essa noção é recusar a conceber liberdade e autonomia a elas. A destruição do sexo, portanto representaria a destruição de um atributo que tomou o lugar da pessoa. A afirmação *ser mulher* tende a subordinar a noção de gênero e identidade e levar à conclusão de que a pessoa é um gênero, e o é em virtude de seu sexo.

Além disso, a categoria de sexo é construída por meio de uma economia reguladora difusa da sexualidade (FOUCAULT, 1988). Ao postular que o sexo é a causa das experiências sexuais e de gênero, isso “[...] produz um regime de sexualidade que busca regular a experiência sexual instituindo categorias distintas do sexo como funções fundacionais e causais.” (BUTLER, 2003, p.46). Em seu tratamento discursivo, ela (sexualidade) é entendida como um sistema histórico aberto e complexo de discurso e poder.

Assim, a dispersão da categoria de sexo através de uma ruptura com a matriz hegemônica heterossexual resulta na libertação e na emergência da multiplicidade identitária feminina. Isso porque essa categoria é um produto de economia reguladora difusa da sexualidade e pensada dentro das dinâmicas relacionais e de poder que se estabelecem entre os sujeitos e a sociedade. Nesse sentido, “o poder não opera num único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, [...] as relações entre os homens e as mulheres. Só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudarmos essas relações.” (FOUCAULT, 2007, p.262).

A noção, pois, de haver uma verdade do sexo é produzida pelas práticas reguladoras, que mantendo relações de continuidade entre sexo, gênero e sexualidade, visam gerar gêneros inteligíveis e identidades estáveis por via de uma matriz normativa que institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre o feminino e masculino.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero torna-se inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorre’ nem do sexo nem do gênero. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural. (BUTLER, 2003, p.39).

Entretanto, a persistência dessas normas gera oportunidades de expor as limitações desses “[...] objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente,

de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero.” (BUTLER, 2003, p.59). Considerando a incompletude das relações dialógicas e a fragmentação do sujeito, a não-estabilidade surge sem o anseio de que as ações dos movimentos feministas devam instituir-se em um espaço unitário de identidade. Isso faz com que a categoria de sexo seja considerada apenas uma “fantasia” socialmente construída e regulada.

Essa abordagem antifundacionalista supõe que a identidade feminina não é uma premissa e que as identidades e estruturas dialógicas formam-se e dissolvem-se na premissa de que “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada e a coalizão, uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências” (BUTLER, 2003, p.37) sem obedecer às normas e definições pré-estabelecidas e isso afirma a identidade como um espaço de convergências e divergências.

Acerca da sexualidade, Foucault (1988, p.75) afirma que ela é um elemento fundamental aos próprios mecanismos de controle e regulação social operando nos discursos como um dispositivo unindo o corpo a um comportamento esperado e “estabelecendo relações entre a produção de saberes, a produção da verdade, as práticas sociais e os modos de exercícios de poder.” O objetivo é produzir um sujeito de sexualidade cuja conduta seria normalizada e o corpo transformado em algo politicamente dócil moldado para viver. A problemática reside no fato de que a sexualidade do sujeito é pensada de/ para o Outro, antes de ser construída de/ para si, acontecendo o mesmo em relação ao gênero.

Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações de sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não se explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, as diferentes idades e classes sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Sob esta perspectiva, a sexualidade não é uma característica inerente aos sujeitos, mas estes são levados a percebê-la como natural. A medida em que uma subjetividade sujeitada é realizada, comportamentos e valores são introjetados pelos dispositivos de poder. Quando os espaços de correlações de forças para a sexualidade são demarcados, esta funcionará como produto de espaços de poder-saber. Fabricam-se assim sujeitos sexuais, uma vez que o sexo é colocado como a possibilidade de existência e o corpo sua sede. Constrói-se, assim um assujeitamento, em vez de um “sujeitamento”.

Esse assujeitamento não é apenas uma subordinação, mas a manutenção de um *status quo* que emoldura e marca o corpo, trazendo-o ao ser. Isso ocorre através de operações de poder que produzem sujeitos “assujeitados” por relações compulsórias de poder como princípio formativo. E esse mesmo poder que forma, mantém, regula os corpos operam na constituição da materialidade do corpo que ao mesmo tempo é investido de poder, caracterizando-o como um campo de inteligibilidade.

4 | O FEMINISMO NA PÓS-MODERNIDADE: A BUSCA PELA INTERRELAÇÃO ENTRE SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO

A teoria feminista pós-moderna não tem, pois como intuito estabelecer o conceito de “mulher”, mas de “mulheres” que são construídas e atravessadas por diversas clivagens culturais, tornando-as efeitos do discurso e transformando-as em sujeitos portadores de uma subjetividade feminina e estabelecendo uma vinculação à condição de ser mulher, sem sujeita-las a uma matriz binária excludente. Se, pois, a pós-modernidade representa uma crise das grandes narrativas, uma vez que as identidades estão estilhaçadas e os sujeitos descentrados, abre-se espaço para uma nova fronteira para as identificações femininas.

O debate constitui-se, então, através de uma nova linguagem, na qual o gênero é um conceito fundamental. A relação complexa entre sexo e gênero questiona o imperativo da biologia como destino no qual o segundo não deve ser entendido como uma inscrição cultural do primeiro. Contudo, “o gênero designa o aparato de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. [...] ele é o meio discursivo/ cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido.” (BUTLER, 2007, p.25). Isso posto, o sexo não é considerado uma superfície politicamente neutra sobre a qual atua a cultura, mas um efeito discursivo.

“Rejeitando o determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, o intuito dos estudos acerca da mulher é “[...] acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo.” (SCOTT, 1995, p.72). Não há, contudo, a pretensão de negar a sexualidade, mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características sexuais. Ao recolocar o debate no campo social, a justificativa para as desigualdades entre homem e mulher não são mais naturais, mas construídas nos arranjos sócio, político e culturais, e nas formas de representação.

O gênero passa a exigir que se pense o plural, acentuando e ampliando as variadas representações de homens e mulheres. Enfim, “as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior da própria sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.” (LOURO, 1997, p.23). Não sendo conceituado como um substantivo fixo, o gênero é entendido como um ponto de convergência entre os conjuntos divergentes, cultural e historicamente definidos; um atributo fluante, performativo no interior do discurso.

Portanto, “ser mulher” é um processo, um devir, um construir, uma prática discursiva contínua em que o Eu fica aberto a intervenções e ressignificações enquanto o gênero é considerado “[...] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância” (BUTLER, 2003, p.59) cuja genealogia política das ontologias do gênero desconstruiria sua aparência substantiva desmembrando-a em atos constitutivos.

A dinâmica do gênero, logo nunca é dada ou acabada num determinado momento, mas sempre construída. Não é possível fixar um momento que possa ser considerado aquele em que as identidades de gênero sejam fixadas, ao contrário, elas são sempre instáveis, passíveis de transformação. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos culturais, representações e práticas, os sujeitos desarranjam seus lugares sociais, suas disposições e suas formas de ser e estar. E esses arranjos transformam-se não apenas historicamente, mas na articulação com histórias pessoais, identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe, etc.

A cultura, pois constitui a matriz de inteligibilidade que marca o gênero e suas identificações múltiplas podendo constituir uma configuração não hierárquica de identidades mutáveis e sobrepostas que questionam atribuições unívocas de gênero. Assim, o gênero é também um ato intencional construído através de uma subversão cultural onde a repetição é a reencenação de significados já estabelecidos e ritualizados socialmente. Constituído no tempo e instituído no espaço externo por meio dessa “[...] repetição (estilizada) de atos a norma do gênero não pode completamente internalizada” (BUTLER, 2003, p.200).

Nas relações arbitrárias entre esses atos repetidos, há uma tênue aproximação entre a base substancial temporal e contingente da identidade e sua descontinuidade. É justamente na arbitrariedade que se encontram as possibilidades de transformação do gênero cujos atributos performativos são incapazes de serem normatizados. Então, não há identidade preexistente pela qual um atributo possa ser medido; não há atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos. “O gênero é, pois, um componente cultural socializado no sujeito historicamente situado englobando atos de fala e atos corporais” (MAIA, 2019, p.421) cuja identidade e gênero precisam ser apreendidos mutuamente.

A questão não é assumir a posição do sujeito falante, mas tornar a mulher uma categoria absoluta sem ser constituída a partir de/em relação aos homens. As trocas culturais entre corpos, nos quais a própria identidade é cambiante, são construídas, desintegradas e rearticuladas. Trata-se de uma subversão interna em que o binário é multiplicado a ponto de não fazer mais sentido e o deslocamento da identidade articula a convergência de múltiplos discursos sexuais a fim de problematizar permanentemente aquela (identidade) e aniquilar o pensamento polarizado (masculino x feminino) da diferença sexual.

Cabe notar que a cultura e o discurso enredam sim o sujeito, mas não o determinam empiricamente. O sujeito socialmente enredado negocia construções em que o Eu aparece

por meio de uma prática significativa que constrói sujeitos culturalmente inteligíveis como efeitos de discurso. Assim, o gênero é um ato que reconceitua “as identificações como múltiplas e coexistentes produzindo conflitos, convergências e dissonâncias inovadoras nas configurações do gênero, os quais contestam a fixidez das posições masculina e feminina” (BUTLER, 2003, p.104) e a própria pluralidade. O discurso torna-se, assim, opressivo quando exige que para falar, o sujeito falante participe dos termos dessa opressão – ou seja, aceite sem questionar a inelegibilidade do sujeito.

“Falar nesse sistema é ser privado da possibilidade de fala; é a afirmação linguística de um ‘eu’ que não pode ‘existir’ no interior da linguagem que o afirma.” (BUTLER, 1993, p.168, tradução nossa). Todos os oprimidos conhecem esse poder e são obrigados a lidar com ele: o poder da linguagem de atuar sobre os corpos. Poder esse que constitui a plasticidade da linguagem que tanto possibilita a opressão sexual quanto o caminho para ir além dela. A dominação cria uma hierarquia que se transforma em realidade social e a questão é colocar os holofotes sobre a episteme heterossexista globalizante por meio de um discurso contrário de alcance e poder equivalentes.

Não existem relações simples entre sexo, sexualidade, gênero e sujeito; qualquer tentativa de separá-los ou agrupá-los uniformemente resulta em um reducionismo. A construção do gênero é uma prática incessante em sujeitos, plurais em essência e comunais em práticas. Práticas essas permeadas por relações de poder exercido em variadas direções como numa rede que, capilarmente, constitui-se por toda a sociedade. Para Foucault (2007, p.29), esse poder não é um privilégio, “[...] um contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio, mas um exercício que se constitui por disposições, manobras, táticas, técnicas, funcionamentos; uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade.”

O poder e a capacidade de exercê-lo e resisti-lhe dão-se entre os sujeitos nas mais variadas práticas sociais em que as mulheres estão envolvidas em relações constantemente marcadas por “[...] negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas e alianças” (LOURO, 1997, p.39). Isso não significa desprezar que as mulheres tenham sofrido mais fortemente e frequentemente manobras de poder que as constituem como Outro, subordinado ou submetido, mas que tais manobras não as anularam como sujeito. Nas palavras de Foucault (1988 p.91): “onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder.” A resistência — ou melhor, a multiplicidade de pontos de resistência — é inerente ao exercício do poder.

Os gêneros, portanto, se produzem nas e pelas relações de poder. A identidade das mulheres não é construída apenas sob a presença de repressão ou censura, mas através de práticas que instituem gestos, formas de falar e agir, condutas e posturas que se aproximam ou divergem. O conceito foucaultiano de biopoder (poder de controlar as populações) também é útil para se pensar no conjunto de disposições que foram, historicamente, criadas

e acionadas para controlar os sujeitos instituindo lugares socialmente diferentes para o gênero, por exemplo a normalização da conduta de meninos e meninas ou a produção de saberes sobre a sexualidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante essa concepção performativa da identidade feminina marcada pela descontinuidade narrativa do sujeito e da subjetividade, a identificação assenta-se sobre um terreno fragmentado em que a pluralidade se tornou a condição sob a qual as mulheres são constituídas. Suas particularidades fluídas convergem para a formação de uma identidade móvel continuamente transformada por meio de uma série de pressões pós-modernas (compressão espaço-tempo; globalização; tensões entre o global e o local) que mudam constantemente para encontrar lugares diferentes onde diferentes identidades possam ser experimentadas.

No interstício e hibridismo culturais, novas e diferentes identidades de gênero introduzem novas perspectivas que rompem epistemologicamente com o fundacionismo da sociedade moderna e trazem autenticidade à pluralidade. Como atividade orgânica, a cultura é a estratégia pela qual as práticas simbólicas de representação desfazem seus limites e apresentam-se nas inter-relações de todas as estruturas subjacentes de experiências e práticas sociais. A dialética da luta cultural (contenção/resistência) articula-se complexa e continuamente ao processo de identificação criando um solo fértil à germinação de diferentes mulheres com múltiplas identidades.

O espaço cultural discursivo e performativo é incapaz de subjugar as diferenças e o desafio da negociação identitária não é oferecer uma filiação singular e estável às mulheres, mas descortinar um espaço de passagens intersticiais que iniciam novos signos de identidade e estratégias de elaboração de subjetivação livres do binarismo cartesiano. Nesta trama complexa, o corpo (espaço de poder), o sexo (espaço discursivo), a sexualidade (dispositivo de poder) e o gênero (espaço performativo) convergem-se à formação da identidade feminina sem um papel fixo, mas flutuando ao sabor das agências performativas num palco onde a prática de suplementaridade é um exercício de resistência e luta.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. Paris: 1977.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Oeiras: Celta Editora, 1999.

BUTLER, J. **Bodies that matter, on the discursive limits of “sex”**. New York, NY: Routledge, 1993.

_____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução: Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber.** 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Microfísica do Poder.** Organização e tradução: Roberto Machado. 24. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, C.J. et al. Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares. In: MACHADO, C. J. dos S., SANTIAGO, I. M. F. L., NUNES, M. L. da S. (org.). Gênero e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares (pp. 9-20.) Campina Grande: EDUEPB, 2010.

MAIA, S. V. De **Foucault a Butler**: identidade(s), performatividade e normatividade de gênero. In: MARTINS, M. L. Martins; MACEDO, I. (Eds.). Livro de atas do III Congresso Internacional sobre Culturas: Interfaces da Lusofonia (pp. 417-428). Braga: CECS, 2019.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Revista Educação & Realidade, v. 15, n.2, pp.71 -99, jul./dez, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Rafaela%20Sepulveda/Downloads/71721-297572-1-PB.pdf> Acesso em: 26 de março de 2020.

SERRANO-BARQUÍN, C. et al. **Estereótipos de gênero que fomentan violencia simbólica: desnudez y cabellera.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, n. 26, v.3, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n344848>> Acesso em: 02 de abril de 2020.

CAPÍTULO 4

A CULTURA MASCULINIZADA DO AUTOMÓVEL E A FORMAÇÃO DO MOTORISTA BRASILEIRO

Data de aceite: 01/10/2020

Carla Rezende Gomes

Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: Este artigo aborda, de uma maneira geral, questões que envolvem a formação do condutor brasileiro. Discute a maneira como se forma esse condutor, a noção de cidadania que permeia as relações sociais e porque ser imprudente no trânsito é algo introjetado por parte da população, como natural e até certo. Os acidentes de trânsito são responsáveis pela morte de muitos homens brasileiros em idade produtiva, principalmente os mais jovens. Por que isso acontece? Este artigo aponta uma possível resposta a esta pergunta, identificamos na forma como os rapazes são criados para serem homens, e na falta de uma educação voltada para os valores da cidadania, fortes fatores contribuintes para este fenômeno. A mídia, o marketing e a música, sustentam a cultura masculinizada do automóvel de tal modo que a condução perigosa agregada ao estereótipo da virilidade, ao excesso de velocidade e ao destemor representam um recurso para a construção dessa masculinidade. Como consequência, o estudo aponta a forte correlação existente entre os papéis de gênero e os números de acidentes e mortes no trânsito. Tratou-se de uma investigação de doutorado em Educação realizado no núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, Brasil e na Faculdade de Psicologia

e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, sob a forma de bolsa CAPES de doutorado sanduiche.

PALAVRAS CHAVE: Papéis de Gênero, masculinidades, trânsito, formação de motoristas, cidadania.

1 | INTRODUÇÃO

Dados da Polícia Rodoviária Federal (PRF), de 2015, informam que em todos ou quase todos os acidentes, nos quais houve registro de mortos ou feridos graves, houve uma infração de trânsito. Esse fato alarmante mostra o quanto se faz necessária a conscientização do motorista, ou seja, é preciso educar melhor nossos condutores. Outro fato importante levantado pela PRF (apud HOTT, 2014), refere-se ao fato das rodovias brasileiras terem melhorado nos últimos anos, principalmente através das concessões para a iniciativa privada, estando mais sinalizadas, muitas delas, duplicadas ou em processo de duplicação, além dos veículos disponibilizados no mercado, atualmente, serem mais seguros, mas, mesmo assim, os números de acidentes não diminuem, levando a crer que o que não mudou foi a postura do condutor. Segundo Hott (2014), é justamente a sensação de segurança dada pelo veículo e pela via, que faz com que os motoristas se arrisquem mais, esquecendo que eles, os condutores, são o principal fator de segurança do trânsito. Diante desse contexto, torna-se relevante a elaboração

de uma pesquisa na tentativa de despertar os educadores, na escola e fora dela, para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres no trânsito. Trata-se de um tema de interesse social, pois o Brasil é um dos países recordistas mundiais em acidentes de trânsito com vítimas fatais, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABETAN, 2009). De acordo com o Código de Trânsito Brasileiro, o processo de obtenção da CNH é composto de quatro etapas: 1. Exame Psicológico; 2. Exame Médico; 3. Exame Teórico-técnico; 4. Exame de Prática Veicular. Para candidatar-se à 1ª Habilitação, nas Categorias A, B ou AB, é necessário ser penalmente imputável, saber ler e escrever, possuir documento de identidade e cadastro de pessoa física (CPF). Estando aprovado nos exames psicológico e médico, o candidato deverá se dirigir a um Centro de Formação de Condutores (CFC), onde fará um curso teórico de 40 horas. Após a conclusão do curso, esse Centro se encarregará de efetuar o agendamento para a realização do exame teórico-técnico. Em caso de aprovação nesse exame, o candidato a condutor deverá, novamente, procurar o CFC para se submeter à instrução prática de 20 horas/aula. O CFC se encarregará de solicitar, junto ao DETRAN, a sua licença de aprendizagem veicular (LADV) para que as aulas práticas possam, efetivamente, ser iniciadas. Depois do cumprimento da carga horária mínima exigida para a prática de direção veicular (20 horas), o CFC efetuará o agendamento para a realização do exame prático.

Até 1998, ano de implantação do Novo Código de Trânsito Brasileiro, frequentar uma autoescola para aprender a dirigir não era obrigatório, bastando passar na prova prática do DETRAN para obter a carteira nacional de habilitação. Com a implementação do Novo Código de Trânsito, isso mudou e, atualmente, conforme visto no parágrafo anterior, os cursos teóricos oferecidos pelos Centros de formação de condutores – CFCs - nome pelo qual passaram a serem chamadas as antigas autoescolas, contam com carga horária de 45 horas, consideradas, por muitos, como insuficientes, além de professores pouco capacitados para este tipo de docência. Os alunos que se dirigem a esses cursos, o fazem como uma obrigação imposta pelo artigo no148 do CTB e, como não há nenhum tipo de avaliação, pois basta frequentar as aulas para receber o certificado, as assistem mecanicamente, quase sem se manifestar. A carga horária exigida para as aulas práticas de direção é de 20 horas, que não são, necessariamente, obedecidas, havendo, neste procedimento, todo tipo de “jeitinho” como, por exemplo: é comum serem dadas 02 ou 03 aulas, de 50 minutos cada, de prática de direção apenas para tirar os “vícios” do aluno/candidato que já sabe dirigir. O aluno assina 20 horas, no documento que será enviado ao DETRAN, comprovando sua aprendizagem e recebendo, em contrapartida, um desconto no valor daquelas horas correspondentes às aulas não comparecidas. Com isso, ele acredita que sai ganhando porque poupa tempo, o instrutor aufero o dinheiro e pode ensinar outra pessoa naquele mesmo horário. Levando-se em consideração que, no Brasil, é costume ensinar os adolescentes homens a dirigir, estes já chegam à autoescola se considerando motoristas, tendo-se, assim, um significativo número de pessoas que não

cumprem a carga horária mínima exigida, simplesmente por considerar que não precisam aprender mais nada. Quando muito, querem aprender os “macetes” para passar na prova. Nesse contexto, nota-se que a Educação para o Trânsito, como vem sendo conduzida, não apresenta grandes expectativas de sucesso. Rozestraten (2004) afirma que é função da educação, a formação de um ser humano em cidadão, dar ao indivíduo as regras, técnicas e habilidades para viver dentro de uma cultura específica. Aqueles que vivem no Brasil devem ser preparados para a cultura brasileira aprendendo a língua portuguesa, a composição geográfica do país, conhecendo os comportamentos sociais e suas instituições, dentre outros. A Educação para o Trânsito apresenta este papel: ensinar à população de uma nação como se comportar seguramente no trânsito, de uma maneira geral e daquela localidade em particular. Posto que todos fazem parte do trânsito, seja como motoristas, motociclistas, ciclistas, pedestres, cadeirantes, são todos o público-alvo da Educação para o Trânsito. Diferenças de Gênero e Direção Perigosa Dados da Polícia Rodoviária Federal, de 2015, dão conta de que, no primeiro semestre de 2013, 90% (noventa por cento) dos condutores envolvidos em ocorrências nas rodovias federais pertenciam ao sexo masculino. Panichi e Wagner (2006), em sua pesquisa sobre a condução perigosa entre motoristas jovens, perceberam a variável gênero como muito significativa. Elas apontam que os jovens de sexo masculino subestimam os riscos e conduzem de maneira mais perigosa do que motoristas do sexo feminino. Citando pesquisas como as de Simon e Corbett (1996) e Yagil (1998), as autoras afirmam que foi comprovado que os acidentes de trânsito entre sujeitos do sexo masculino estão, mais frequentemente, relacionados à violação de alguma regra de circulação. Nesse sentido, evidenciaram que motoristas do sexo masculino, de idades entre 18 e 24 anos, apresentaram uma menor motivação para cumprir as normas da circulação e maiores taxas de violação das regras de trânsito quando comparados a motoristas jovens do sexo feminino. Esses estudos indicam um maior risco de envolvimento em acidentes e a prática de condutas de risco no trânsito entre adolescentes e adultos jovens do sexo masculino. A concepção de gênero elucida a construção, reprodução das relações entre os sujeitos, a construção da identidade instituída através do gênero, esclarecendo, ainda, os mecanismos que generalizam e especificam as diferenças e disparidades nas dimensões temporais e espaciais, a convivência da contradição, cujo ritmo e característica acentuam o nível diferenciado e fragmentado das relações sociais, os aspectos culturais e históricos que presidem os diferentes arranjos institucionais (CRUZ, 2005). A autora atribui ênfase especial aos aspectos subjetivos, ao modo como as ideias e representações são internalizadas e formadas por meio da participação em relações sociais mais amplas, inversamente ao modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis desempenhados pelos adultos. Essa internalização do exterior e essa externalização do interior, através da ação do mundo social, constituem a descrição sociológica primária do sujeito, estando compreendidas no processo de formação e de conformação de sujeitos individuais e coletivos, portanto, de potencialização ou invisibilização de quaisquer

pretensos projetos de autonomização. Ana Rita Laranjeiras (2004) afirma que o gênero do adolescente influencia a sua percepção a cerca do risco que corre.

Pesquisas apontam que, apesar de serem os rapazes as maiores vítimas dos comportamentos violentos, são as meninas quem acreditam serem mais vulneráveis diante da possibilidade de algum perigo (CONNELL, 2000; HARRIS, 2000). Em sua pesquisa, Harris (2000) conclui que essa suposição de invulnerabilidade dos meninos pode estar associada às definições tradicionais de masculinidade, mais precisamente no que se refere aos estereótipos de que os homens são resistentes e corajosos em contraste com a fragilidade e passividade associadas ao gênero feminino. A autora chama, ainda, a atenção para o fato de que um comportamento de risco possui caráter multiplicador, ou seja, uma situação perigosa acarreta frequentemente outros riscos, tais como o uso de álcool e a atividade sexual precoce e/ou desprotegida, uso de álcool e acidentes de trânsito, por exemplo.

Apontar para o gênero como um dos elementos que colaboram para o significativo número de rapazes mortos ou feridos em acidentes de trânsito, leva à reflexão a respeito de uma perspectiva dos estudos de gênero, não tão conhecida, mas, não menos importante que os estudos sobre as mulheres, os estudos sobre as masculinidades.

Os estudos sobre as masculinidades ganham corpo, sobretudo, a partir dos anos 80, do século XX, adquirindo consistência teórica nos anos 90, tendo em Robert Connell (1995 apud MARQUES, 2011) o seu autor mais produtivo. Ele apresenta o conceito da masculinidade hegemônica, termo que, proposto em 1987 em sua obra *Gender and Power*, é entendido como fruto de uma construção social e, ao mesmo tempo, trata-se de um conceito operacional que concebe a masculinidade como uma identidade possível de ser moldada e portadora de diversas dimensões, não sendo estática ou imutável. Representa um “ethos masculinista” que,

[...] pode ser descrito como uma ideologia dominante do masculinismo, a qual procura assinalar os limites culturais do comportamento masculino, servindo-se de uma argumentação que naturalize as categorias do sexo e do gênero e a classificação indubitável de homens e mulheres com base nessas categorias (MARQUES, 2011, p.181).

A masculinidade hegemônica surge, assim, como um olhar avaliativo da feminilidade, mas, igualmente vigilante das expressões da masculinidade, um verdadeiro big brother orwelliano da ordem social de gênero. Hegemonia, inspirando-se no sentido dado por Antonio Gramsci (2000), não pode ser entendida como um domínio direto ou exercício de força sobre os outros, mas sim como uma ascendência que se estende a várias instâncias do social. A polarização entre os sexos surge como uma condição necessária à construção do sentido de masculinidade hegemônica. A ênfase da feminilidade é recorrente nas instituições organizadas em torno da força, da virilidade e da dureza (SEFFNER; PARKER; EMIL, 2008).

Em seu estudo, Travis et al. (2001) perceberam que, apesar das colisões entre veículos em movimento apresentarem níveis semelhantes entre homens e mulheres, quando o acidente advinha da perda de controle do veículo, o número de homens envolvidos passava a ser o dobro em relação às mulheres. Os autores justificaram esse resultado afirmando que os homens assumem mais comportamentos de risco, como a condução em excesso de velocidade ou sob a influência de álcool. Para Martinho (2004), é pertinente e razoável fazer uma relação entre o risco no trânsito e a construção da masculinidade devido à posição predominante assumida pelos homens nas estatísticas e nas pesquisas apresentadas até agora.

Num estudo etnográfico realizado, na Noruega, sobre comportamento no trânsito de um grupo de jovens do sexo masculino, foram identificados dois fatores relevantes para ato de conduzir: a velocidade e a ostentação. A velocidade implica num desafio às normas de segurança, constituindo, também, um exercício de controle sobre condições adversas. Já a ostentação foi apontada como igualmente interessante para os jovens, que se dedicam a melhorar a performance do automóvel e a embelezá-lo através de luzes adicionais, pneus largos, caixas de som potentes, etc. Segundo Garvey (2001 apud MARTINHO, 2004, p. 79-80), “esse aparato explícito traduz uma tentativa de criar uma imagem de proprietário de um carro potente, robusto e com caráter”.

Segundo Michael (2001, apud MARTINHO, 2004), o automóvel compõe uma entidade material simbólica que não se restringe a um país ou cultura. Para esse autor, sua identidade é ambígua, pois tanto pode representar segurança e prudência, como velocidade e competição. Um estudo realizado por Walker (1998), sobre jovens trabalhadores e a cultura do automóvel, delinea a construção coletiva de masculinidade em grupos de iguais na idade adulta. O grupo permite restringir a inclusão de mulheres no espaço social masculino e inserir o domínio da tecnologia na definição de masculinidade.

Para Bourdieu (1998), o medo de não atingir o ideal utópico de virilidade instiga o investimento em comportamentos imprudentes e desafiantes, que demonstram uma prova da masculinidade. A recusa da vulnerabilidade, associada ao mundo feminino, resulta nessa luta contínua pela afirmação da masculinidade através de manifestações excessivas de violência e força. Os esportes que possibilitam a exibição das qualidades associadas aos valores tradicionalmente masculinos, como coragem ou força, continuam a arregimentar grande número de admiradores. O culto em torno das modalidades voltadas para a competição revela o grau de importância social e simbólica das demonstrações públicas de virilidade (MARTINHO, 2004).

Conforme Almeida (1995 apud GROSSI, 2006), aprender a beber, a suportar bebida é uma das características marcantes da masculinidade tradicional. Acrescenta Grossi (2006, p.19) que “os bares são locais masculinos institucionalizados em nossa cultura, lugares onde se consome álcool”. Como consequência, o concurso desses três elementos, veículo automotor, adolescência e álcool, torna-se uma combinação explosiva.

2 | MÍDIA E TRÂNSITO

Dominique Julia (2001) chama atenção para a concorrência que a escola enfrenta com os meios de comunicação, como a televisão, por exemplo. Com a Educação para o Trânsito não é diferente. Pouca mudança será percebida se os instrutores forem muito bem formados, mas a mídia continuar disseminando, através de propagandas e filmes, a velocidade e a transgressão às leis de trânsito como símbolos de virilidade e liberdade.

Andrade (2003) ressalta que as pessoas são constantemente bombardeadas por informações que chegam através da mídia, as quais ensinam como devem se relacionar com o mundo, informações estas que se pretendem verdadeiras e universais. Nesse sentido, diz a autora, há uma pedagogia em qualquer espaço em que se efetua educação, em que se ensina aos indivíduos modos de proceder, de viver de fazer, de comprar, de comer, de vestir, de falar. Enfim, existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido. Assim, o cinema, as propagandas, as revistas, as novelas, os sites da internet, as músicas, podem ser vistos como instâncias educativas onde circulam não só informações como, também, estereótipos de gênero, etnia, nacionalidades e tantos outros assuntos.

A mídia e o marketing, por sua vez, sustentam essa cultura masculinizada do automóvel em âmbito global, de tal modo que a condução perigosa representa um recurso para a construção dessa masculinidade. Cita-se, como exemplo disso, a franquia do filme *Velozes e Furiosos*, no qual o estereótipo da virilidade associada ao excesso de velocidade e ao destemor fatura milhões de dólares nos cinemas desde o ano de 2001, apesar de ter atravessado, em 2013, um momento desconcertantemente trágico com a morte do protagonista da série, o ator Paul Walker, num violento acidente de carro no intervalo das gravações do sétimo episódio. Mas, a série continua e caminha para o episódio número 9.

A propaganda de automóveis, principalmente, também colabora para a manutenção desses estereótipos ao difundir representações que sugerem uma forte identificação entre o automóvel, a velocidade e o sucesso. Nesse sentido, outros exemplos são apresentados a seguir.



Figura 1- Propaganda de um veículo Peugeot modelo 2005

O comercial destaca: Segurança, conforto e estabilidade. Tudo que uma mulher procura em um homem e um homem procura em um carro.

Fonte: Extraído do site <<https://www.google.com.br/search?q=>>.



Figura 2- Propaganda de um automóvel utilitário Jeep

A peça publicitária estimula a incivilidade e o comportamento agressivo ao trazer a frase: A cidade é uma selva. Seja um predador.

Fonte: Extraído do site <<https://www.google.com.br/search?q=>>.



Figura 3- Propaganda do Golf Sport em junho/2003

Campanha publicitária - Transforma garotos em adultos. E adultos em garotos.

Fonte: Meira (2003, p. 11).



Figura 4- Propaganda do carro Novo Golf GT

Divulgado em revistas e outdoors com a seguinte legenda: Conforto, elegância, estilo e 180 cavalos de potência, que é pra você não afrescalhar.

Fonte: Meira (2003, p. 8).

A representação da masculinidade viril veiculada pelas propagandas, exibidas neste trabalho, não deixam margem para dúvidas de que para os rapazes não há alternativa aceitável ao estereótipo do macho dominante. Ele tem que andar em alta velocidade para não 'afrescalhar', como sugere a figura 04, expressão pejorativa e homofóbica que dá a ideia de como um homem, que não apresente um comportamento suficientemente masculino, será tratado pelos demais. Trata-se de um exemplo muito claro do desprezo e da hostilidade em relação a outras formas de masculinidade, apontadas por Cornell (1997 apud AMÂNCIO, 2004) em sua teorização sobre a masculinidade hegemônica. Nessa discussão, ressalta a mensagem de que, além de macho, o homem deve ser um predador, como insinua a imagem da figura 2. O Golf Sport, da figura 3, é vendido prometendo fazer um garoto 'virar homem', enquanto o veículo Peugeot, da figura 1, arremata dizendo, com todas as letras, 'tudo o que uma mulher' espera de um homem: Segurança, conforto e estabilidade. Está aí, um resumo muito esclarecedor do que esta sociedade espera de um homem de verdade: 'Seja macho, viril, seguro, estável e use seu automóvel para provar a todos que você é isso tudo'.

As mensagens transmitidas por filmes e anúncios são poderosas, razão pela qual não podem ser levadas na brincadeira como, geralmente, acontece no Brasil. Tanto os filmes quanto as propagandas fazem uma inequívoca associação entre velocidade e virilidade: quanto mais rápido você dirige, mais homem você é. Num país machista como o Brasil, ter sua masculinidade questionada é uma ofensa grave, passível de sérias represálias, onde o automóvel é um bem de consumo valorizado e desejado por quase todos.

Para Roberto DaMatta (2010), uma pessoa, no Brasil, compra um carro para realizar um desejo e, quando os motoristas falam sobre o processo de dirigir, demonstram sentimentos ao acentuar que este ato se torna um prazer, independentemente das condições em que venha a ocorrer. Isso porque, no mundo moderno, o carro é um instrumento de liberdade, autonomia e símbolo de status social, contrastando com o transporte coletivo

que, no imaginário popular, está diretamente relacionado a atrasos e a um público ‘mal educado’, ‘inferior’ ou ‘mal apresentado’. O autor diz, ainda que, para os motoristas brasileiros:

Dirigir bem significa ocupar rapidamente os espaços vazios, entrar em brechas entre outros veículos aproveitando as oportunidades. Em suma: agindo como um cidadão rápido, oportunista, quase sempre malandro, como manda essa síntese de hierarquia com igualdade que é o centro ainda não definido ou resolvido de nossa vida social (DAMATTA, 2010, p.86)

Num país onde dirigir com excesso de velocidade é tomado como estilo de dirigir ou pilotar, justificado pela ‘malandragem’ ou ‘jeitinho brasileiro’, aqueles que dirigem veículos capazes de alcançar maiores velocidades, são vistos e se veem como superiores em relação aos outros condutores que não podem adquirir um veículo veloz (DAMATTA, 2010). Não deve ser à toa que um dos últimos lançamentos da montadora Hyundai do Brasil tem o nome de “Veloster”. As propagandas, aqui em questão, tocam exatamente nesse ponto ao integrarem o desfrute da velocidade à virilidade do motorista. Acredita-se ser impossível não considerar que esse não seja um dos fatores responsáveis pelos vergonhosos números de acidentes no trânsito brasileiro.

Outro ponto que merece destaque, no que se refere às propagandas, inclusive para estudos futuros, é o assustador grau de machismo embutido nesses anúncios. O papel da mulher na publicidade de automóveis é sempre o mesmo, sendo abundantes os estereótipos de gênero. Em geral, o público-alvo é o masculino, de modo que as mulheres são sempre representadas como acessórios possíveis de se conquistar junto com a compra do carro, como se elas não dirigissem ou comprassem seus próprios veículos. Reforça-se, dessa forma, o estereótipo machista de que “dirigir um automóvel é uma tarefa masculina diretamente ligada ao status de provedor que o homem sempre teve” (CORASSA, 2000, p.31). Em tempo, a propaganda brasileira tem sido de um sexismo tamanho que, certamente, merece teses inteiras só para discutir esse assunto.

3 | MÚSICA E TRÂNSITO

O Brasil é conhecido, mundialmente, pela riqueza de sua música e pela musicalidade inerente ao seu povo, tratando-se esta de uma forma muito natural de expressão da gente brasileira. Fazendo-se uma rápida leitura do repertório popular nacional, percebe-se que as letras de várias músicas brasileiras confirmam a fascinação que o carro exerce na população, principalmente na masculina. São músicas que cantam o quanto um automóvel pode facilitar o acesso dos homens às mulheres, as delícias do excesso de velocidade, o aumento do poder aquisitivo simbolizado pela compra do carro. Músicas que fizeram e continuam fazendo sucesso entre os jovens brasileiros, de várias gerações e estilos musicais que vão do romântico ao forró, passando pelo funk, o axé e o arrocha, dos anos

1970, com 120... 150... 200 km por hora, de Roberto Carlos, ao ano de 2012 com o Camaro Amarelo, da dupla Munhoz & Mariano, todas simbolizando o comportamento despojado e irresponsável, típico da adolescência, além de explicitar qual o lugar do automóvel no imaginário do brasileiro e, também, da brasileira. Para DaMatta (2010), nessas músicas, a velocidade e o risco são invocados e adotados como parte do jogo amoroso e de um estilo moderno de dirigir, demonstrando como o problema está enraizado e já faz parte de um estilo nacional de comportamento. O autor conclui que os riscos simplesmente não foram internalizados pelos motoristas.

Para ilustrar, seguem exemplos de músicas das décadas de 1960, 1970, 1990, 2010:

120... 150... 200 km por hora (Roberto Carlos- 1970)

As coisas estão passando mais depressa

O ponteiro marca 120

O tempo diminui

As árvores passam como vultos

A vida passa, o tempo passa

Estou a 130

As imagens se confundem

Estou fugindo de mim mesmo

Fugindo do passado, do meu mundo assombrado

De tristeza, de incerteza

Estou a 140

Fugindo de você

Eu vou voando pela vida sem querer chegar

Nada vai mudar meu rumo nem me fazer voltar

Vivo, fugindo, sem destino algum

Sigo caminhos que me levam a lugar nenhum

O ponteiro marca 150

Tudo passa ainda mais depressa

O amor, a felicidade

O vento afasta uma lágrima

Que começa a rolar no meu rosto

Estou a 160

Vou acender os faróis, já é noite

Agora são as luzes que passam por mim

Sinto um vazio imenso

Estou só na escuridão

A 180

Estou fugindo de você

Eu vou sem saber pra onde nem quando vou parar

Não, não deixo marcas no caminho pra não saber voltar

Às vezes sinto que o mundo se esqueceu de mim

Não, não sei por quanto tempo ainda eu vou viver assim

O ponteiro agora marca 190

Por um momento tive a sensação

De ver você a meu lado

O banco está vazio

Estou só a 200 por hora

Vou parar de pensar em você
Pra prestar atenção na estrada
Vou sem saber pra onde nem quando vou parar
Não, não deixo marcas no caminho pra não saber voltar
Às vezes, às vezes sinto que o mundo se esqueceu de mim
Não, não sei por quanto tempo ainda eu vou viver assim
Eu vou, vou voando pela vida
Sem querer chegar.

Rua Augusta - Hervé Cordovil (Eduardo Araújo-1963)

Entrei na Rua Augusta a 120 por hora
Botei a turma toda do passeio pra fora
Fiz curvas em duas rodas em usar a buzina
Parei a 4 dedos na vitrina (legal)
Hi, hi, Jonny
Hi, hi, Alfredo
Quem é da nossa gangue não tem medo.
Hi, hi, Johnny
Hi, hi, Alfredo
Quem é da nossa gangue não tem medo.
Meu carro não tem breque, não tem luz, não tem buzina
São 3 carburadores todos os 3 envenenados

Só para na subida quando acaba a gasolina

Só passa se tiver sinal fechado (barbaridade).

Hi, hi, Jonny

Hi, hi, Alfredo

Quem é da nossa gangue não tem medo

Hi, hi, Jonny

Hi, hi, Alfredo

Quem é da nossa gangue não tem medo.

Toquei a 130 com destino a cidade

No Anhangabaú botei mais velocidade

Com três pneus carecas derrapando na raia

Subi a Galeria Prestes Maia (que menino)

Hi, hi, Jonny

Hi, hi, Alfredo

Quem é da nossa gangue não tem medo

Bye, Bye Jonny

Bye, Bye, Alfredo

Quem é da nossa gangue não tem medo

Quem é da nossa gangue não tem medo

Quem é da nossa gangue não tem medo

Nos exemplos acima, referentes aos anos 1960 a infração de trânsito é uma constante. Em Rua Augusta, de Hervé Cordovil, a letra glorifica uma série de infrações que vão do excesso de velocidade à falta de equipamentos de segurança. Nesse contexto,

todas essas referências salientam os atributos de masculinidade, como arrojo, ousadia e coragem. Na década de 1990, a banda pernambucana Mundo Livre S/A brindou a sociedade com esta pérola:

Tentando Entender As Mulheres (Mundo Livre S/A- 1996)

Todo homem deveria ter um carro

Ou senão nem precisava ter testículos.

De que serve um testículo sem carro?

Sem o carro o testículo é um saco

Deve ser algo nas revistas que elas leem (Mulher)

Ou quem sabe naqueles cosméticos (Mulher)

Para cada satisfeita (Mulher)

Existe um homem morto (Mulher)

Pode ser algo no rádio...

Deve ser algo no rádio...

A letra da música chega ao extremo de afirmar que, para um homem, ter um carro é mais importante que ter testículos. A mensagem é muito forte e difícil de ignorar, pois ela nos dá uma ideia do lugar que o carro ocupa no imaginário masculino. Vê-se aí, a representação estereotipada da mulher como objeto de desejo masculino, que só se entrega àqueles que possuem um automóvel.

A década de 2010 foi especialmente fértil na divulgação de canções que trazem o carro como tema e nos mais variados ritmos, como o sertanejo, arrocha, funk e forró, muito populares entre os jovens e descrevem o automóvel como um meio extremamente eficaz de obtenção de favores sexuais das mulheres. Talvez por conta do maior rigor das leis imposto pelo Novo Código de Trânsito Brasileiro e da moda do politicamente correto, nenhuma delas se refere às infrações de trânsito como algo a ser invejado. Porém, o veículo continua numa forte posição de representante de virilidade.

Camaro Amarelo (Munhoz & Mariano- 2012)

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce.

Agora eu fiquei dodododo doce, doce.
Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce.
Agora eu fiquei dodododo doce, doce.
Agora eu fiquei doce igual caramelo
To tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
Quando eu passava por você
Na minha CG você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas, nem me olhava
Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação.
E do dia pra noite fiquei rico
To na grife, to bonito, to andando igual patrão.
Agora eu fiquei doce igual caramelo
To tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo
E agora você vem, né?
Agora você quer?
Só que agora vou escolher

Tá sobrando mulher

E agora você vem, né?

Agora você quer? Ha

Só que agora vou escolher

Tá sobrando mulher

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce.

Agora eu fiquei dodododo doce, doce.

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce.

Agora eu fiquei dodododo doce, doce.

A música possui um elo estreito e forte com a sociedade brasileira e a cultura vigente, fato este que pode contribuir para que as pessoas associem a condução irresponsável de veículos com diversão e liberdade, principalmente quando é evidenciado este apelo nas letras das canções. Além da questionável qualidade poética, preocupa o fato de que lendo as letras dessas músicas fica fácil perceber o quanto o automóvel está atrelado a simbolismos tão poderosos no imaginário do brasileiro, principalmente dos jovens. No imaginário popular, o carro é símbolo de status social, de acesso a várias mulheres, de masculinidade, de liberdade e autonomia. Não é apenas um meio de transporte, há uma supervalorização do automóvel. Se um trabalho forte de educação para o trânsito, envolvendo as mais diversas esferas, criminal inclusive, não for realizado logo, essas informações do senso comum serão as únicas que, de fato, ecoarão na mente dos jovens quando se apoderarem de um veículo automotor.

4 | INFLUÊNCIA DAS MÍDIAS NO COMPORTAMENTO DO JOVEM CONDUTOR

Abre-se um parêntese para se falar um pouco sobre adolescência e trânsito, pois é neste segmento da população que o número de acidentes vem preocupando as autoridades. Segundo o Mapa da Violência, os acidentes de trânsito são, no Brasil, a primeira causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos, sendo os adolescentes o grupo mais vulnerável à influência de seus pares e da mídia, seja através de propagandas, filmes ou das músicas veiculadas nacionalmente.

Discute-se sob o prisma da Psicologia e das teorias de formação da identidade, principalmente dos meninos, apontando a forte correlação existente entre os papéis de gênero e os números de acidentes e mortes no trânsito.

O conceito de adolescência adotado, para este estudo, é o definido por Papalia, Olds e Feldmam (2006). Para essas autoras, a adolescência caracteriza-se por um longo período de transição no desenvolvimento entre a infância e a idade adulta, que envolve grandes mudanças físicas, cognitivas e psicossociais inter-relacionadas, durando, aproximadamente, 10 anos, ou seja, dos 11 ou 12 até pouco antes ou pouco depois dos 20 anos, embora seu ponto de início não seja claramente definido. De maneira geral, considera-se que começa com a puberdade, período onde ocorrem a maturação sexual e a fertilidade. Por oportuno, esclarece-se que o conceito de adolescência ganhou corpo, no ocidente, durante o século XX, pois, antes desta época, as crianças ocidentais entravam no mundo adulto quando estavam fisicamente maduras ou quando aprendiam um ofício. Hoje, o ingresso na vida adulta leva mais tempo e é menos bem definido, levando-se em conta que a puberdade começa mais cedo e o aprendizado vocacional tende a ocorrer mais tarde.

Para Laranjeira (2004, p. 50), a adolescência “pode ser caracterizada como um período de vida onde está presente e é valorizada a experimentação”. Entre as condutas e atitudes típicas do comportamento adolescente, Elkind (1984 apud PAPALIA; OLDS, 2000) descreve a suposição de invulnerabilidade, usando o termo fábula pessoal para denotar a crença dos adolescentes de que são pessoas especiais, que sua experiência de vida é única e não estão sujeitos às regras que governam o resto do mundo. Trata-se de uma forma especial de egocentrismo que aparece, de maneira acentuada, no início da adolescência e está na base de grande parte dos comportamentos arriscados e autodestrutivos, como: uma moça pensa que ela não pode se tornar uma viciada em drogas, um rapaz pensa que ele não pode ser morto disputando um ‘racha’ ou dirigindo alcoolizado.

Um estudo feito por psicólogos e neurocientistas de sete universidades americanas, usado como referência pela Suprema Corte dos Estados Unidos, afirma que, enquanto as áreas do cérebro responsáveis pela emoção amadurecem rapidamente, o córtex pré-frontal, responsável por funções de controle, como a capacidade de julgamento e avaliação de riscos, só se desenvolve completamente no fim da adolescência. Por isso, conclui o estudo, crianças e adolescentes são facilmente influenciados pela opinião de terceiros, têm um enorme apetite por situações de risco, tendem a pensar apenas no prazer imediato daquilo que fazem e, frequentemente, subestimam as consequências de seus atos (GLOBO, 2010).

Do ponto de vista dos instrutores entrevistados para esta pesquisa, motoristas mais jovens são mais irresponsáveis no trânsito que os mais maduros. Um desses entrevistados chega a comparar seu comportamento de adolescente ao dos adolescentes dos dias de hoje e fala da potência dos carros atuais como mais um fator que põe em risco a vida dos jovens motoristas, conforme se transcreve abaixo:

H1: Antes, com 19, 20 anos eu era irresponsável, como todo jovem de hoje é irresponsável. Na minha época, era menos irresponsável porque o carro era menos potente. Eu tinha um Fiat 147, meu colega tinha um Fusca, outro tinha

uma Brasília, então era uns carrinhos que não dava nem pra correr, hoje, o cara pega um Camaro, ele vai e se acaba ali na frente, o carro a 300Km/h, aí já viu...

Diante desses argumentos, defende-se a ideia de que é preciso uma regulamentação ou autorregulação das mídias, a fim de que estas instâncias assumam seu papel na formação das mentalidades, arcando com as consequências que o bombardeio de ideias equivocadas traz para o trânsito. Glamouzirar o excesso de velocidade e o consumo de álcool, entre os adolescentes, podem ser divertidos, mas, na vida real, tais práticas quase sempre acarretam dor e sofrimento. No caso dos instrutores de trânsito, trata-se de uma tarefa inglória e pouco frutífera tentar ensinar o que é certo para os jovens, enquanto a família, que convive diariamente com eles, se abstém de educá-los, assim como a mídia os estimula a consumir drogas, dirigir em alta velocidade e desobedecer às leis do país.

Entende-se que o condutor é o principal fator de acidentes, porque é ele quem toma a decisão de seguir ou não a legislação e, quando escolhe não seguir, amplia a possibilidade de acidentes e desastres. Pergunta-se, então, por que um número tão elevado de condutores brasileiros opta por desobedecer às regras de trânsito, pondo a sua vida e as dos outros em risco. Após muita leitura e reflexão, chega-se à conclusão que, entre outros fatores, falta à maioria de nós, brasileiros, as noções básicas de cidadania, de respeito ao outro. As cenas diárias, nos noticiários de TV, mostram um número elevado de adolescentes e adultos surpreendidos disputando racha, dirigindo alcoolizados e em excesso de velocidade. Esses condutores estão violando não só o código de trânsito como, igualmente, as regras elementares de cidadania. Salienta-se que, também, os meios de comunicação e entretenimento devem ser advertidos sobre a sua parcela de culpa no momento em que glamurizam comportamentos de risco ao volante. É preciso chamar a sociedade a uma reflexão acerca de que o conceito de cidadania não envolve apenas direitos, mas, igualmente, deveres para com o coletivo.

Portanto, a Educação para o Trânsito se faz necessária para contribuir na mudança de comportamento dos componentes humanos do sistema trânsito, com o objetivo de reduzir e/ou evitar os acidentes, uma vez que o trânsito é um fenômeno eminentemente social. Diz Rozestraten (1988) que a Educação para o Trânsito e a sua Psicopedagogia não apenas lidam com a memorização e a informação, mas, também, com a formação baseada na introjeção de valores, considerada pelo autor como mais importante nesta educação. Para o autor, é a formação de valores que vai dirigir o comportamento do ser humano no seu componente ético e social, seu comportamento em relação ao sexo oposto e às hierarquias encontradas na sociedade, e à formação de uma consciência moral, através da qual saiba julgar suas próprias ações e as dos outros. Ele acredita, igualmente, que a modificação do comportamento, no trânsito, das diversas gerações, presentes na sociedade, depende muito de uma educação adequada, o que por seu turno, depende de material didático disponível que possa ser manuseado facilmente pelos professores. Por conseguinte, a

Educação para o Trânsito deve ser fruto de um trabalho integrado entre família, escola e sociedade em geral. Ações isoladas pouco podem acrescentar.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados, por esta pesquisa, o apontam a forte correlação existente entre os papéis de gênero e os números de acidentes e mortes no trânsito e questionam o campo educacional no sentido de rever processos de formação dos futuros cidadãos, sejam eles motoristas ou pedestres. Conclui-se que a fragilidade da Educação para o Trânsito, no Brasil, pode ser apontada como um dos fatores colaboradores para o assustador número de acidentes com vítimas, principalmente do sexo masculino. Nesse sentido, emerge a importância de se introduzir um debate importante visando elevar a qualidade das condições em que se dá a mobilidade humana no trânsito em Sergipe e no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABETRAN-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DE TRÂNSITO. **Mapeamento das mortes por acidentes de trânsito no Brasil**. Disponível em: <http://abetran.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12627&Itemid=2>. Acesso em: 27 jan. 2010.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Um debate contemporâneo da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 107-120.

BOURDIEU, Pierre. **Conferência do prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada**. In: LINS, Daniel (org.) *A dominação masculina revisitada*. Campinas. S.P.: Papirus, 1988, p. 11-27.

BRASIL. Código de Trânsito Brasileiro (CTB). **Lei Nº 9.503, de 23 de Setembro de 1997**, que institui o Código de Trânsito Brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero, cidadania. Tradição e modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2005.

_____. Inovações tecnológicas e relações de gênero no setor de serviços financeiros bancários. **Revista do Mestrado em Educação**, UFS, v. 4, p. 131-144, jan./jun., 2002.

DAMATTA, Roberto. **Fé em Deus e pé na tábua**. Como e por que o trânsito enlouquece no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

GLOBO.COM. **Menino de 12 anos é flagrado dirigindo caminhonete no MA**. Rio de Janeiro. 27 abr. 2010c. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2010/04/menino-de-12-anos-e-flagrado-dirigindo-caminhonete-no-ma.html>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **A construção do conceito de hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2000.

GROSSI, Miriam P. Masculinidades: uma revisão teórica. Revista **Antropologia em primeira mão**, n. 1, Florianópolis, 2006, p. 4-37.

HOTT, José Lopes. **Convidados avaliam o estado das estradas no Brasil**. Brasília, Globo News, 31 dez. 2014. Entrevista concedida a Alexandre Garcia.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./Jun., 2001.

LARANJEIRAS, Ana Rita. Não és homem não és nada: Masculinidade e comportamentos de risco. In: AMÂNCIO, Lúcia (org.) **Aprender a ser homem. Construindo masculinidades**. LISBOA: Livros Horizonte, 2004, p. 51-73.

MARQUES, A. M. **Masculinidade e profissões: discursos e resistências**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

MARTINHO, Teresa. Viver jovem, morrer depressa: masculinidade e condução de risco. In: AMÂNCIO, Lúcia (Org.) **Aprender a ser homem. Construindo masculinidades**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004, p. 75-70.

MEIRA, Paulo Roberto. **A publicidade da indústria automobilística e a segurança do trânsito**. Rio Grande do Sul: Instituto Zero, 2003.

PANICHI, Renata Maria Dota; WAGNER, Adriana. Comportamento de risco no trânsito: revisando a literatura sobre as variáveis preditoras da condução perigosa na população juvenil. **Revista Interamericana de Psicologia**, México, v. 40, n. 2, p. 159-166.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAM, Ruth Duskin. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

ROZESTRATEN, R J. A. **Psicologia do trânsito: conceitos e processos básicos**. São Paulo: EPU, 1988.

SEFFNER, Fernando; PARKER, Richard; EMIL, Luana Rosado. Identidades masculinas “não hegemônicas” e ações de cuidado à AIDS “progressistas” na Casa Fonte Colombo em Porto Alegre.

CAPÍTULO 5

A GAROTA PIN-UP: OBJETIFICAÇÃO E SEXUALIZAÇÃO DA MULHER NA CONTEMPORANEIDADE

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 19/08/2020

Ana Paula Oliveira Barros

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Niterói/RJ

<http://lattes.cnpq.br/1787769442040645>

RESUMO: Quando a reprodutibilidade técnica, no final do século XIX, tornou possível a proliferação das imagens de Pin-Ups, elas acabaram apontando o poder das mulheres. Porém, essas imagens também deixaram como herança a estigmatização do papel da mulher na sociedade contemporânea ao representarem imagens criadas por homens e serem consideradas objetos sexuais. Assim, pretende-se compreender o processo e o contexto em que se dá a associação da imagem da Pin-Up, e consequentemente da mulher, à mercadoria e ao consumo, assim como seu estabelecimento como um objeto sexual e erótico. É preciso ter claro que as Pin-Ups se tornaram a garota-propaganda por excelência sendo o “produto” vendido por elas o desejo. Contudo, esses atributos de desejabilidade provêm de uma mulher idealizada pelas artes plásticas, repertório de uma tradição pictórica, que foi apropriada pela indústria do consumo.

PALAVRAS-CHAVE: Pin-Up, Imagem, Mulher.

THE PIN-UP GIRL: OBJECTIFICATION AND SEXUALIZATION OF WOMEN IN CONTEMPORANEITY

ABSTRACT: When technical reproducibility, at the end of the 19th century, made the proliferation of Pin-Ups images possible, they ended up pointing out the power of women. However, these images also left a legacy of the stigmatization of the role of women in contemporary society by representing images created by men and being considered sexual objects. Thus, it is intended to understand the process and context in which the association of the Pin-Up image, and consequently of the woman, with merchandise and consumption, as well as its establishment as a sexual and erotic object. It must be clear that the Pin-Ups have become the poster girl par excellence, being the “product” sold by them the desire. However, these attributes of desirability come from a woman idealized by the visual arts, a repertoire of a pictorial tradition, which was appropriated by the consumer industry.

KEYWORDS: Pin-Up, Image, Woman.

1 | INTRODUÇÃO

Pin-Up é uma modelo cujas imagens sensuais produzidas em grande escala exerceram um forte atrativo na cultura pop. Elas eram na maioria das vezes destinadas à exibição informal e constituíam-se num tipo leve de erotismo. Essas imagens podiam ser retiradas de revistas, jornais e também apareciam com frequência em calendários, os

quais eram produzidos para serem pendurados (em inglês “pin up”). Mais tarde, pôsteres de garotas Pin-Ups começaram a ser produzidos em grande escala.

Podemos dizer que essas Pin-Ups acabaram apontando o poder das mulheres antes mesmo da revolução sexual da década de 1960, pois a ilustração e a fotografia de garotas atraentes já demonstravam os primeiros sinais da liberação feminina ao mostrar o poder do corpo e da sensualidade da mulher na cultura popular. Porém, percebemos que por mais que naquele período elas tenham representado uma forma da liberdade feminina, visto que a repressão sexual da mulher era bastante forte na época (e em algumas circunstâncias até hoje), as Pin-Ups também deixaram como herança a estigmatização do papel da mulher na sociedade contemporânea ao representarem imagens criadas por homens e serem consideradas objetos sexuais, possibilitando a popularização da sensualidade feminina como um produto de consumo. Outro ponto importante em relação às heranças deixadas pelas Pin-Ups é o fato de que elas reforçam e perpetuam o padrão da mulher “perfeita” e desejada pelos homens ao possuírem seios volumosos, cinturas finas, quadris bem delineados, pernas torneadas e ar sensual.

Desta forma, a pesquisa aqui proposta tem por interesse estudar os discursos e valores culturais relacionados ao corpo e suas imagens. Para isso, o trabalho tratará das Pin-Ups como elemento que marca o corpo objetificado e sexualizado da mulher na contemporaneidade. Assim, pretende-se compreender o processo e o contexto em que se dá a associação da imagem da Pin-Up, e conseqüentemente da mulher, à mercadoria e ao consumo, assim como seu estabelecimento como um objeto sexual.

2 | A REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA E A CONSTRUÇÃO DO CORPO DA MULHER COMO OBJETO DE CONSUMO

Podemos dizer que, atualmente, em nossa sociedade, a maior parte dos discursos dominantes são mediados pelos meios de comunicação, estes os modificam e o organizam de acordo com a sua lógica discursiva e características próprias. Para discutir sobre isso, Wichels (2013) cita Foucault e diz que os discursos que fluem na sociedade são controlados por formas de poder e repressão. Assim, o discurso seria como “uma prática social resultante de relações de poder, conjunto de enunciados apoiados numa mesma formação discursiva e que depende do equilíbrio de forças que se modificam de acordo com o contexto e a época em que estão inseridos.” (p. 43). É possível perceber, então, que para Foucault a gênese de uma identidade, associada à sexualidade e a fixação do indivíduo a ela seria como efeitos do poder normalizador, que teria como função impedir que o homem de constituir-se livremente a partir de suas particularidades. Isto é facilmente observado através dos meios de comunicação que incorporam nos seus discursos as práticas sexuais.

Se para Foucault (1996) a construção dos sujeitos se dá por meio dos discursos que carregam efeitos específicos de poder, pode-se dizer que a sociedade produz imagens,

discursos visuais do feminino, seja através de qualquer meio de comunicação, que são reflexo e resultado de uma ideia socialmente enraizada relativa à feminilidade, e essas imagens difundidas de forma massiva, produzem e estabelecem modos de pensar o feminino nas sociedades ocidentais. As imagens, sendo elas uma forma de discurso, contribuem para a sedimentação e legitimação de práticas sociais concretas por possuírem a capacidade de mostrar um mundo social do qual elas próprias emergem e que, em si, funciona de acordo com aqueles mecanismos. Assim, as imagens nos dizem como devemos nos comportar, como devemos tratar a aparência, como devemos esperar ser vistos e tratados pelos outros. Elas, como qualquer outra prática social, organizam o imaginário ligado à mulher, sendo, então, um campo importante quando se trata de questionar relações de poder e de combater mecanismos de perpetuação da dominação masculina. Boa parte das imagens traz intrinsecamente a ideia fixa de que uma aparência mais bela, ligada a beleza física, terá consequência na vida das mulheres, sendo isso considerado um fator determinante da sua existência. Sendo importante notar que a beleza é moldada por padrões e critérios bem definidos, o que acaba implicando na construção de um ideal que ocasiona o afastamento forçado da aparência da mulher comum, que não é considerada idealmente bela e que, portanto, não está adequada a todos os critérios prescritos. Esse padrão de beleza presente nas imagens, segundo Ribeiro (2005) “é limitado por rígidos parâmetros no que diz respeito à idade, ao peso, à etnia e à classe”. (p. 3).

Ribeiro (2005) ainda comenta que a figura feminina representada nessas imagens não passa de um objeto porque ela está ali apenas para ser vista, sua presença teria como fim último dar-se ao olhar. Este modelo apresentado de mulher bela e visualmente disponível traz também consigo um componente erótico, que acaba sendo reforçado por traços de disponibilidade sexual. Existe uma marcada erotização do corpo feminino, que pode ser observado por meio de diversos parâmetros, seja pelo cabelo, pela pose, pelo corpo, vestuário, movimento corporal, expressão facial, movimento dos lábios e contato visual, ou ainda por meio do convite, mais ou menos explícito, ao “toque” de quem olha. Assim, é fácil perceber a sugestão e a insinuação da disponibilidade sexual e a apresentação daquele corpo como objeto de desejo sexual.

É preciso enfatizar que a Revolução Industrial foi de extrema importância para a construção da imagem da mulher como objeto de consumo. No século XIX é onde se encontram as condições para a ascensão do gênero, em meio ao surgimento da reprodução das imagens em grande quantidade, de uma classe média urbana e uma sociedade cada vez mais aberta à representação da sexualidade feminina. Com as novas tecnologias de produção e reprodução da imagem e o surgimento da fotografia, a pintura acabará se transformando, assim como a própria noção de arte será colocada em questão, gerando um impacto profundo no conjunto das artes visuais, e na medida em que elas se incorporam, subvertem a visualidade da pintura (SAGGESE, 2008). Porém, a inovação que as imagens técnicas trouxeram no seu início não está apenas no rompimento com a configuração ou nas questões formais de construção da imagem, mas também no fato da sua proliferação.

3 | A GAROTA PIN-UP E A OBJETIFICAÇÃO E A SEXUALIZAÇÃO DA MULHER NA CONTEMPORANEIDADE

A reprodutibilidade técnica faz surgir uma nova forma de fruição da obra de arte. Enquanto a pintura como objeto tinha seu valor ligado a sua unicidade, isto é, a sua materialidade, nas Pin-Ups o valor das ilustrações advém da capacidade de multiplicação das imagens. A imagem da mulher após a reprodutibilidade técnica será, em seu modo de operar, um anúncio do erotismo, ou seja, uma propaganda que não vende diretamente um produto, mas sim um comportamento, uma suposta maneira de ser. Enquanto uma propaganda exalta as qualidades de um produto, a Pin-Up sendo um anúncio sem produto, ela basicamente sintetiza as facilidades do desejo, supostamente disponíveis a todos na sociedade industrial e de consumo (SAGGESE, 2008).

De acordo com Saggese (2008), a Pin-Up é mercadoria visual por excelência e produto multiuso para consumo rápido. Ela não seria apenas um primeiro passo rumo à produção de erotismo em escala industrial, como também o primeiro vetor de erotização que perpassará toda a visualidade da sociedade de consumo. Assim, “a pin-up é o primeiro laboratório a ensaiar uma química de associações e misturas que, improváveis, acabaram resultando em produtos visuais de eficácia tais como: mulheres seminuas e ferramentas industriais.” (p. 35). Ao analisarmos a trajetória da Pin-Up desde a sua origem que remonta do início do século XIX, percebemos sua forte relação com a visualidade e a produção da sociedade industrial, sendo esta calcada no controle e que tem na comunicação visual uma ferramenta efetiva. Assim, a Pin-Up estará presente como reflexo, como também como poderoso agente das transformações que representam a cultura de consumo.

De modo geral, podemos dizer que as Pin-Ups designam “a imagem de uma figura feminina, em pose sensual ou situação excitante, destinada à reprodução gráfica industrial: mistura, em dosagens variadas, de fotografia, pintura e caricatura.” (SAGGESE, 2008, p. 8). Elas podem ser ilustrações com atributos de fotografia ou serem fotos com atributos de pinturas, que a partir de processos de retoque é dada às modelos uma pele impecável e são escondidas as imperfeições, demonstrando assim, uma busca incessante pela beleza idealizada das pinturas, sem pintas, sem estrias, sem celulites ou cicatrizes que na verdade servem para caracterizar e individualizar o ser humano (SAGGESE, 2008). Já sua constituição física é composta por nariz arrebitado, longas e torneadas pernas, peitos grandes, olhos grandes, cintura fina e dentes brancos e perfeitos. Sempre enfatizando a sensualidade, inocência e doçura da figura feminina. Tudo isto deixa bastante claro porque os homens se sentiam atraídos por essas mulheres ideais, donas de um perfeccionismo incomparável e que de maneira distorcida representaram (e por muitas vezes ainda representam) a imagem da mulher “perfeita”. Notamos então a partir daí claramente o estabelecimento do estereótipo da mulher perfeita e da relação da imagem da mulher erotizada com um objeto de consumo.

Como já dito, as Pin-Ups só existem devido à reprodutibilidade técnica. No início do século XIX o produto gráfico não tem mais apenas a função de servir de veículo para o texto, com o avanço das técnicas tradicionais de gravura até a impressão xilográfica, ele passa também a veicular imagens, o que possibilitou que não apenas as elites tivessem contato com elas. Assim, o surgimento das Pin Ups se dá com a necessidade de expansão e melhoria dos meios de comunicação na sociedade norte americana. As revistas, consideradas um desses principais meios por expor informações, notícias, ideias e serviços, passaram a veicular ilustrações em seus artigos ou até mesmo em suas capas, já que os editores perceberam que esse tipo de artifício acabava gerando mais interesse pela leitura por parte das pessoas, o que conseqüentemente aumentava o número de venda. Desta forma, a década de 1920, com a competição acirrada das revistas por leitores, fez surgir a Era Dourada da ilustração norte americana, e foi justamente nesse período que se tornaram populares as Pin-Ups (SSCHUSSEL; VARANI, 2010).

Assim, as Pin-Ups foram uma das representações da sexualidade mais abordada em revistas, calendários, pôsteres, cartazes e quadrinhos na década de 1940, 50 e 60. As Pin-Ups conseguiram conquistar sua popularidade em uma sociedade bastante conservadora e foram, aos poucos, modificando o pensamento e a moral vigentes na época. Elas passaram a ser publicadas em revistas de grande renome e acabaram virando referência e exemplo de beleza e atitude para as mulheres. As publicações traziam, em sua maioria, atrizes e modelos de grande sucesso da época em poses sensuais, porém o sorriso e a ingenuidade do olhar sempre estavam presentes (MARAN, 2012).

4 | CONCLUSÃO

Podemos dizer que desde os anos de 1940, mais ou menos, até hoje, as Pin-Ups representam um ideal de beleza sensual, assim como são vistas, muitas vezes, como modalizadoras de um padrão de comportamento, um mito de libertação sexual feminino. A Pin-Up é uma mistura de malícia e ingenuidade, transgressão e obediência, e assim, acaba se tornando expressão de um embate entre a sociedade puritana que estabelece o dever de sustentar valores rígidos e puros, que se manifestam como morais, repressivos à sexualidade e o freio ao hedonismo consumista, assim como a propagação e perpetuação dos discursos relacionados ao feminino.

Na época em que as primeiras Pin-Ups surgiram era ofensivo para a sociedade que uma mulher usasse roupas provocantes e se deixasse fotografar nua ou seminua. Essa exposição do corpo virou um símbolo de libertação feminina, sendo por meio da sensualidade e sexualidade que essas representações artísticas conseguiram contrapor o poder masculino e controlá-los. Assim, para muitos, ela representa uma mulher positiva, vigorosa e independente (MARAN, 2012). As Pin-Ups tornaram-se então símbolo de feminilidade e quebra de paradigmas históricos.

Mas é importante destacar que a imagem da dona de casa recatada dos anos 40 e 50 pode ter sido, por meio das Pin-Ups, substituída por mulheres aparentemente emancipadas e seguras de sua sexualidade. Porém, há, na verdade, uma mercantilização do divertimento, onde a felicidade habita os produtos da indústria cultural, entre eles as garotas presentes nas imagens, disponíveis e descartáveis. As Pin-Ups se tornaram a garota-propaganda por excelência sendo o “produto” vendido por elas o desejo. Contudo, é preciso ter claro que esses atributos de desejabilidade não provêm de uma mulher de carne e osso, mas sim daquelas idealizadas pelas artes plásticas, repertório de uma tradição pictórica, que foi apropriada pela indústria do consumo. Sem também deixar de lembrar que toda essa tradição da construção da imagem idealizada da mulher se deu por meio de obras de homens. Ou seja, é o sexo oposto que dita as regras e o caminho que devem ser seguidos pelas mulheres para se chegar na sua própria idealização.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lígia. Gênero – Representações e identidades. In: **Sociologia** – problemas e práticas, no 14, 1993, pp. 127-140.

CARVALHO, Priscilla Afonso de; SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira. **Pin- ups**: fotografias que encantam e seduzem. *Discursos fotográficos*, v. 6, n. 8, p. 119-144, jan./jun. Londrina, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

----- . **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 1986.

MARAN, Ana Laura Dias. **Pin-Up Brasil**. São Paulo, 2012.

MELO, Marilane Costa Leles. **Mitos**: O poder da Imagem e o poder da Comunicação. Artigo desenvolvido pelo NUPEA – Núcleo de pesquisa e estudo em Arte.

RIBEIRO, Silvana Mota. **Retratos de mulher**: um estudo das imagens visuais e sociais do feminino. In: *Actas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, v. 3. Estudos Culturais e de gênero, Covilhã, 2005.

SAGGESE, Antonio Jose. **Imaginando a mulher**: pin-up, da Chérette à Playmate. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SSCHUSSEL, Jéssica Cavalcante; VARANI, Tássia Lorenzini. **Pin-Ups**: The American Way of Art. São Paulo, 2010.

WICHELS, Susana. **A mitificação da sexualidade nos média**. Análise da Activa e Happy Woman. Departamento de Filología y Comunicación de La Universidad de Girona, *Revista Communication Papers*, n. 2, p. 41-53, 2013.

CAPÍTULO 6

DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA SEXUAL

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 19/08/2020

Rogério Goulart da Silva

Universidade Federal do Paraná
Departamento de Educação Física

Curitiba – Paraná

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do;jsessionid=F3070E86BDCF2B980EC845291D8F29AA.buscatextual_0

RESUMO: O propósito deste estudo é instigar à reflexão sobre a educação de meninos e meninas na educação física, com o fim de contribuir na desconstrução dos estereótipos de gênero. Portanto, foi analisada a configuração do feminino na sociedade e a repercussão na instituição escolar. A perspectiva dos estudos de gênero, apesar das críticas referentes ao caráter androcêntrico, é fundamental no processo de conscientização da submissão das mulheres. No entanto, frente ao modelo de escola mista, apresenta-se como alternativa a escola coeducativa, amparada na perspectiva da diferença sexual, pois faz uma crítica ao patriarcado como ordem simbólica masculina pretensamente neutra. Esta linha de pensamento trabalha com uma ordem simbólica distinta, pois centra a educação nas relações dos sexos e entre os sexos, de modo a sustentar as ações na autoridade relacional. Esta probabilidade é uma forma de educar meninos e meninas na devida parcialidade, isto é, sem submeter um ao outro, mas no sentido de respeitar e reconhecer as diferentes formas de ser, pensar e atuar.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipos, coeducação, diferença sexual.

DECONSTRUCTING GENDER STEREOTYPES FROM SEXUAL DIFFERENCE PERSPECTIVE

ABSTRACT: The purpose of this study is to encourage reflection on the education of boys and girls in Physical Education, in order to contribute to the deconstruction of gender stereotypes. Therefore, the configuration of the feminine in society and the impact in the school institution were analyzed. The perspective of gender studies, despite criticisms regarding the androcentric character, is essential in the process of raising awareness of women's submission. However, in view of the mixed school model, the coeducational school is presented as alternative, supported by the perspective of sexual difference, as it criticizes patriarchy as a supposedly neutral male symbolic order. This line of thought works with a different symbolic order, as it centers education on the relations of sexes and between the sexes, in order to sustain actions in relational authority. This probability's a way of education boys and girls in due partiality, that's, without submitting to each other, but in the sense of respecting and recognizing the different ways of being, thinking and acting.

KEYWORDS: Stereotypes, coeducational, sexual difference.

1 | INTRODUÇÃO

A escola, em suas múltiplas dimensões sociais, é uma instituição que exclui e ignora

as diferenças, mas também um lugar onde as diferenças e individualidades dos sujeitos podem ser pensadas e trabalhadas para incluir, respeitar, e reconhecer o “outro”; isto é, através de práticas que contestem os estereótipos e hierarquias. Privilegia um espaço de socialização para a diversidade e questionamento das relações de gênero e sexualidade. A instituição escolar sempre trabalhou com uma pedagogia de gênero que consolidou a ideia de desigualdade entre homens e mulheres. Também em razão das diferentes experiências com a sexualidade e o desejo, tem se colocado no lugar da preservação e reprodução da norma heterossexual, produzindo, contribuindo, ampliando e naturalizando os preconceitos no que tange a sexualidade, ao mesmo tempo em que reproduz a homofobia, a lesbofobia, a transfobia e o sexismo.

Os estudos sobre as relações de gênero problematizam os estereótipos tendo ciência que estes reforçam preconceitos e reproduzem violência nas relações sociais. Não por acaso, aquele/a que sofreu ou sofre abuso ou acoso na infância, pode ser anulado/a ou engolido pelo meio social. Por outro lado, em determinadas circunstâncias pode também tornar-se um algoz e reproduzir tudo aquilo que foi adquirido como parte de sua experiência, desde o nascimento até a vida adulta. Conforme Jacquard (1993), como seres sociais que produzem cultura, não basta um ser humano contar apenas com seu patrimônio genético, em outras palavras com o que é inato, mas sim com as contribuições daquilo que é adquirido, ou seja, as experiências que são recebidas para reagir de acordo com as circunstâncias da vida. A mais preciosa delas é a consciência, que pode ser formada por nossa própria conta. Nesse sentido, torna-se fundamental a compreensão dos processos que podem empobrecer ou enriquecer a maneira de ver, pensar e agir. Um desses processos é a formação escolar tendo presente as situações limites nas aulas, à participação de grupos e indivíduos cuja diferença tem que ser balizada na compreensão da construção da personalidade e caráter dos alunos.

As identidades não estão prontas e acabadas, estão em processo de construção durante a vida do sujeito, que é partícipe do que é falado, ensinado, pelo modo como é ensinado, com o que é incluído/excluído ou silenciado do planejamento. Tendo ciência dessas nuances, os saberes escolares e as práticas pedagógicas emergem na pauta de reflexão sobre reprodução das desigualdades sexuais e de gênero. Todavia, há um esforço para a dessexualização dos corpos que não se perpetua porque a educação se dá no disciplinamento e escolarização dos corpos. A comunidade educativa, entendida como pais/mães, professores/as, direção, equipe pedagógica, administrativa e funcionários/as provocam, (in)voluntariamente, marcas preconceituosas nos corpos dos/as alunos/as, principalmente em cenas relativas à expressão sexual.

Nessa linha de raciocínio o presente artigo discute a educação de meninos e meninas sob a perspectiva da diferença sexual, problematiza a escola mista com o modelo masculino. Ao proporcionar referentes masculinos e femininos, busca desfazer a crença simbólica do masculino.

21 EDUCAÇÃO DE MENINOS E MENINAS

No universo da pedagogia a obra de *Émile* de Jean Jacques Rousseau constituiu-se uma espécie de revolução educacional, de modo que permitiu noções inovadoras na educação dos meninos. Em *Émile*, Rousseau apresenta Sofia, a menina educada para se tornar a esposa de Emílio. O autor escreve que as mulheres não são iguais aos homens, seus ideais educacionais estão fundamentados no princípio “negativo”, pois pretende que a inferioridade natural da mulher e sua tendência a ser astuta, apaixonada, conquistadora, por natureza, sejam respeitadas e conduzidas por caminhos desejáveis. O princípio diz respeito à desigualdade entre mulheres e homens. As meninas deveriam ser acostumadas desde cedo à restrição devendo agradar os homens, ser-lhes úteis, fazer-se amar e respeitar por eles, elevá-los quando jovens, cuidar deles quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce: eis os deveres das mulheres de todos os tempos e o que elas deviam aprender desde a infância. Uma lição importante era o aprendizado das tarefas domésticas enquanto dever de boa esposa. Este tipo de aprendizado implica na subserviência, pois ela terá que “...suportar injustiças até mesmo da...mão [de seu marido]. (ROUSSEAU, 1966, p. 359)

Em 1792 Mary Wollstonecraft, citada por Garretas (1994), na sua obra *Uma Defesa dos Direitos da Mulher*, criticou a obra de Rousseau revelando contradições. Wollstonecraft demonstraria que o homem, naturalmente, seria emancipado e universal. Isto, o homem ocidental do sexo masculino, burguês que, em última medida, na doutrina da igualdade e dos direitos do homem, os direitos da humanidade estariam circunscritos à linha masculina de Adão em diante. Portanto, se a natureza humana é moldável através da educação, e se a virtude se forma exclusivamente mediante o uso da razão e dominação masculina, estes princípios deveriam ser aplicáveis às mulheres. Para o autor as mulheres devem ser tratadas como graciosos animais domésticos, habituadas à dissimulação. Nessa lógica as mulheres foram condenadas pelo seu destino sexual a não exercitarem as suas capacidades intelectuais, enquanto os homens eram adestrados e educados para o futuro.

No patriarcado, essas figuras de referência são o pai, marido ou irmão mais velho; na realidade, é uma subordinação em função do seu sexo. Para Garretas (1994) o parentesco é causa de subordinação quando se fundamenta no contrato sexual, ou seja, o marido/pai se apropria da capacidade feminina e da sua produção, e/ou também das pessoas subordinadas a ele. Porém, adverte-se que ser diferente, distinta, não significa ser dependente e inferior. Ser diferente é uma qualidade que não pode ser comparada porque faz parte da diversidade humana, ser homem, ser mulher. Não existem diferenças somente *dos* sexos, mas *entre* os sexos, qualidades que remetem à reflexão de que as mulheres não são iguais, mas semelhantes, diversas e díspares. Em outras palavras, incorporam experiências semelhantes como mulheres. Por exemplo, nas condições de gerar, cuidar, amar, receber, dar apoio, etc.

É fundamental ter ciência de que as ideias de Rousseau são recorrentes em pleno século XXI. Alguns dos aspectos relacionados à mulher, descritos em sua obra, são enfatizados nos mesmos termos na educação atual, travestidos sob os discursos e ações politicamente corretas.

No campo educacional, a luta em favor das meninas, adolescentes e mulheres, ainda que seja possível constatar sua inserção nas escolas, nas universidades e no mundo do trabalho, sofreu um eco tardio e insuficiente. Apesar da relativa emancipação alcançada, meninas, mulheres, meninos e homens continuam sendo educadas/os sob os valores de um modelo androcêntrico.

Entretanto, a atual fase de emancipação das meninas e mulheres tem um histórico de resistência e perseverança desde a Idade Média, época em que as mulheres expressaram conhecimento através do movimento denominado *querella das mulheres*. Garretas (1994) as denominou de de-generadas, mulheres que utilizaram outro tipo de mediação do gênero. Algumas dessas mulheres buscaram pautas de *decibilidadad*, expressão do *próprio ser e querer ser* no feminino. Ao tomar consciência do caráter social de subordinação em razão do sexo, e ao dedicar-se a buscar outras fontes de autoridade para suas palavras e experiências, as mulheres que escreveram nestes termos tomaram, algumas vezes, postura política contra a ordem patriarcal. Outras vezes distinguiram-se do patriarcado e realizaram o que agora denominam ordem simbólica, isto é, colocaram nome próprio em suas ações e desejos; buscaram, na verdade, transformar as relações sociais em relações humanas que implicavam e implicam proporcionar sentido a outra forma de mediação relacional. Segundo Garretas (1994) em todas as épocas houve mulheres que viveram e expressaram o mundo no feminino desde a sua experiência pessoal.

Agir e escrever a partir da plataforma da diferença feminina não terá nada de ingênuo nem, muito menos, de vitimizante ou “natural”. Trata-se, efetivamente, de colocar-se em jogo em primeira pessoa no sentido de tomar a palavra, o sentido da vida e do mundo no feminino. Utiliza-se, para tal, um dispositivo discursivo de aparência inócua na “literatura feminina” para confrontar a pretendida norma neutra masculina de exclusão das mulheres do espaço da cidadania, ou seja, do fórum público.

Se, antes da revolução norte americana e francesa, as pensadoras humanistas e ilustradas da *querella* buscaram suporte teórico para dizer que as mulheres eram tão dignas e valiosas quanto os homens, a partir do segundo quarto do século XVIII o pensamento se desenvolveu para fomentar a transformação social através da ação das instituições de poder social na rua. Entre 1875 e 1930 muitas mulheres, lutaram pelos direitos, porque se identificaram com os ideais democráticos e, mais ou menos, igualitários da revolução norte americana e francesa. Tais ideais haviam sido formulados por homens e para os homens. As mulheres ao assumi-los tentaram introduzir-se organicamente nas instituições políticas masculinas mais destacadas com a finalidade de modificar, desde dentro, o funcionamento do Estado e das relações sociais. Este é um projeto que se configurou na luta entre os sexos

e cujo sentido continua sendo um dos grandes interrogantes que a política e o pensamento feminista têm em pauta atualmente no ocidente. Garretas (2005, p.84) adverte que: “... há direitos que não proporcionam liberdade, senão que atuam como barreiras simbólicas, como impedimento de sentido para a liberdade própria. Porque há direitos que inibem o desejo e porque para impor os direitos é necessário a força.”

3 | FEMINISMO E PEDAGOGIA DA DIFERENÇA SEXUAL PARA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPO DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Durante o período mais marcante dos movimentos feministas, datado do final da década de 60 e início dos anos 70, com ações e influência na educação escolar, emerge uma escola mista na sua composição, na aspiração de igualdade entre homens, mulheres, meninos e meninas. Na ânsia de uma escola igualitária não se percebe que este modelo educacional camuflava valores androcêntricos nos conteúdos, procedimentos, linguagem, etc., nos quais as meninas e mulheres deveriam igualar-se para aí poder permanecer e alcançar a igualdade entre os sexos. Esse modelo atinge negativamente também o sexo masculino.

Todavia, a categoria de análise de gênero é fundamental à conscientização das mulheres, mas não é suficiente para o avanço de ser e estar no mundo no feminino. Garretas, (1994, p. 78) assinala que: “o gênero como o patriarcado foi uma categoria liberadora no princípio dos anos 70 e atualmente o gênero é menos revolucionário do que o patriarcado e a política sexual”.

Na análise de gênero o sexo é uma construção social, mas ignora que ao deslocar o sexo, há uma negação do significante que leva incorporado o corpo-sexuado, um corpo que assimila um entrelaçamento de significados entre o biológico, psicológico e cultural. Pois, a experiência de viver no corpo sexuado não pode emudecer nem tampouco ser reduzida a categorias socialmente construídas. A experiência de viver no corpo sexuado no feminino é diferente da experiência de viver no corpo sexuado no masculino.

Na ideia da diferença sexual trabalha-se com a qualidade da representação da diferença, não no sentido da generalização da ideia de mulher ou de mulheres. Mas na valorização das características simbólicas que tem a ver com os sentidos e os significados que a próprias mulheres dão a si mesmas. Neste sentido, a ideia da diferença sexual fornece uma positividade ao que é dito como característica feminina.

Na ordem patriarcal a capitulação do simbólico leva as mulheres à apatia, Piusi, (1998, p. 12), comenta “...a presença das meninas na escola têm sido praticamente muda, incapaz de falar partindo de si, num horizonte simbólico próprio.” Daí que a igualdade de oportunidades entre ambos os sexos contribui à confusão entre teoria e prática, já que equipara a diferença sexual feminina com as diferenças de raça, cultura e etnia. Afirma, no entanto, que as mulheres não são uma raça, nem uma cultura, nem um grupo étnico, são e

sempre foi um dos sexos. A diferença sexual se refere ao corpo, ou seja, nasce-se em um corpo-sexuado, um corpo que chamamos feminino e um corpo que chamamos masculino. Para Pérez de Lara (2002):

...a diferença sexual é a diferença humana fundamental e aquela que possibilita a grande riqueza da diversidade e ao mesmo tempo, a grande mesquinhez com que é tratada. É a partir da diferença sexual que se torna certa aquela frase que diz que nós, os seres humanos, somos todos igualmente diferentes porque somos homens e mulheres – homens e mulheres brancos; homens e mulheres mestiços; homens e mulheres negros...E é esta a primeira diferença negada, subsumida, dominada, hierarquizada, a que foi tomando forma e criou a ordem simbólica que estendemos a todas as demais diferenças da diversidade humana. (PÉREZ DE LARA, 2002, p. 207-208)

Praticar a educação sob o prisma da diferença sexual é proporcionar o protagonismo ao simbólico feminino, ou seja, nomear o mundo no feminino, como elemento orientador da política das mulheres no sentido de que as mesmas alcancem liberdade feminina. Esta prática tem o sentido de colocar ordem na escola androcêntrica e homologadora das diferenças, já que esta política valoriza a presença e a subjetividade de quem está na escola, tanto das meninas como dos meninos. Esse modo de atuar também proporciona sentido aos homens que trabalham desde um saber relacional.

A pedagogia da diferença sexual é um movimento nascido originalmente na Itália, desenvolvido na estreita relação do movimento político das mulheres com as escolas, as livrarias e as diversas sedes autônomas onde professoras, investigadoras e universitárias trocam práticas e reflexões sobre como ministrar aulas partindo da experiência própria e do seu desejo de proporcionar ao educar, um sentido livre.

Educare nella differenza de Piussi (1989) foi o primeiro texto coletivo a abrir o caminho a numerosas publicações, congressos, debates, cursos de formação e de auto-formação na Itália e no exterior, na Espanha foram acolhidos com originalidade. Contribuiu para criar, na Itália, um horizonte de pensamento desfavorável ao afirmar-se o paradigma da igualdade entre os sexos, mantendo, por outro lado aberta a contradição da relação entre mulher/homem e o jogo fecundo e livre da diferença sexual e das diferenças.

O pensamento da diferença sexual tem trabalhado com a ordem simbólica feminina de modo que a ordem patriarcal aparece como uma condição humana dotada de um *não sentido*, quando as mulheres se dão conta de que essa forma não faz sentido para elas; proporcionado visibilidade ao que estava imprevisto na consolidação dos códigos culturais vigentes.

O apoio de professores e professoras é fundamental para que as alunas possam participar ativamente da escola e da vida social, para fazer existir simbolicamente, para liberar seu desejo, marcando ao mesmo tempo a alteridade masculina, na sua parcialidade.

É importante renunciar as práticas de poder e de domínio que são significativas, mas não suficientes, pois o que é valorizado é a autoridade relacional, lembrando que há

uma estreita relação entre poder e autoridade. É um *mais*, que é de qualidade simbólica das relações, e que é uma figura de intercâmbio, que não se encarna, senão que existe enquanto circula. Exige-se um esforço para romper com a exclusão e a homologação do feminino ao masculino, daí emerge a necessidade de reinventar a estrutura simbólica do desejo e do intercâmbio. A disparidade e autoridade são dois apoios do desejo distintos do poder ou de descentramento do poder nas relações educativas; isto é, atua-se com o máximo de autoridade e o mínimo de poder, em outras palavras, autoridade relacional.

Quando essa perspectiva coloca no centro a relação entre homens e mulheres, onde os envolvidos/as transformam-se mutuamente, tendo presente o valor simbólico feminino e materno, na liberdade relacional, na experiência, emerge aí uma relação aberta, disposta a troca e de atenção aos sentidos.

Adjacente à tomada de consciência na relação da prática política entre as mulheres há a necessidade de dispor de uma medida simbólica própria, e de uma mediação feminina, significa apostar por um saber que nasce *na* escola e não fora dela. É um saber valorizar-se, sobre o qual apoiar-se para oferecer à escola uma prática fundamentada na relação, como uma das formas de qualificação do ensino e da aprendizagem. Um saber que aumenta a partir da capacidade de juízo, de quem faz a escola cotidianamente.

Educar na esfera da diferença sexual, portanto, implica cuidar da relação como um espaço no qual se busca encontrar a medida justa. Dito de outro modo, buscar oferecer palavras e gestos que orientem e motivem a organização do pensamento. Significa, assim, construir um saber compartilhado, com paciência e, se caso for necessário de longa duração. Há que saber entrar na história do outro sentindo sua subjetividade, cuidando das emoções de modo que haja sintonia entre o coração e mente, entre pensamento e gesto, etc. Ensinar com o corte da diferença segundo Piussi (2001):

...significa autorizar a relação com as outras e com os outros para reabrir as formas do saber, também do tradicional, mostrando seus vazios, mas também fazendo falar numa ordem de sentido distinta, que corresponda com o nosso desejo de significação e de verdade com nossas alunas e alunos, partindo do nosso presente comum: de modo que haja intercâmbio entre palavras e vida, entre ordem simbólica e experiência, a experiência de cada aluna e cada aluno, escutar a singularidade e a liberdade no que tem que ser dito. (PIUSSI, 2001, p. 163)

4 | ESTEREÓTIPOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física enquanto prática pedagógica pode ser considerada como uma atividade em que o conteúdo oculto é tão importante quanto o manifesto, já que o corpo e o movimento são os eixos fundamentais da atividade. Com a exposição do corpo ficam evidenciadas as diferenças biológicas e culturais do corpo feminino e masculino presentes no processo.

O princípio de igualdade de tratamento nas práticas corporais ignora o fato que os jovens diferem em habilidades, interesses, recursos e experiências anteriores. Ao tratar todas as crianças do mesmo modo pode-se ignorar suas individualidades e os limites em que todos/as devem beneficiar-se desde suas experiências, habilidades e interesses variados. Talbot (1993) enfatiza que os professores/as não tratam as crianças da mesma forma. Estudos de interação na sala de aula demonstram que os/as docentes proporcionam maior atenção aos meninos do que para meninas em grupo coeducativos. A autora afirma que o/a docente deve identificar e reconhecer a influência “homofóbica” no ensino para poder modificá-lo, pois tais fenômenos afetam meninos e meninas. Os meninos que não se enquadram à ideologia heterossexual, dominante da masculinidade, são potencialmente marginalizados e assediados. Além disso, a intimidação é uma das formas empregadas pelos meninos para mostrar masculinidade, além do poder e força, reproduzindo estereótipos de gênero masculino e feminino. O homem tem que ser forte e habilidoso; meninas, sensíveis e frágeis.

Segundo Askew e Ross (1991) mesmo que o menino possa ser fisicamente mais fraco que outro, a capacidade de tratar o assunto como homem é uma qualidade importante. A intimidação pode ser uma demonstração das pressões que são exercidas sobre os meninos para que estes se adaptem aos estereótipos masculinos. A intimidação também acontece entre as meninas, mas não é considerada como problema de gênero no mesmo sentido, no caso feminino se opõe às noções estereotipadas de “feminilidade”, em lugar de reforçá-las.

As autoras reforçam que os meninos têm mais necessidade de identificar certas atividades como masculinas ou femininas, e uma consequência disto é que não só assumem certa dominância sobre as atividades que identificam como masculinas, como evitam aquelas que são identificadas como femininas. No modelo patriarcal, os meninos experimentam com muito mais ansiedade a perda da identidade sexual do que as meninas.

Seguindo nessa linha de reflexão, não se deve ignorar, por exemplo, o surgimento da escola coeducativa que buscava um projeto futuro para problematizar a questão dos estereótipos, naturalização das relações. Neste, pesquisadoras e docentes feministas de diversos países estão trabalhando desde os anos setenta. Na análise das ações e efeitos da escola coeducativa é necessário compreender a dificuldade de se abrir uma janela no sistema patriarcal, misógino, para que as pessoas não o pratiquem por inércia. No entanto, a escola continua educando meninas com meninos, e diante de si deveria ter a responsabilidade de educar os meninos com as meninas. A escola coeducativa propõe a integração positiva das diferenças, este é um trabalho sério a ser realizado com os meninos, os quais são privilegiados no sistema escolar. Porém, vale lembrar que estamos falando do sistema patriarcal, de dominação, que educa nas virtudes e valores de poder e submissão para que as meninas e meninos continuem reproduzindo-o. Trabalhar no modelo androcêntrico implica incentivar que os meninos atuem como protagonistas

enquanto as meninas, apesar da suposta emancipação feminina, observem ou participem como figurantes, reproduzindo a dinâmica secular de domínio e submissão. Esse modo de agir induz à competição e agressividade nas diferentes formas de relações. Tais ações prejudicam os meninos em primeiro lugar, pois eles são objetos e sujeitos primordiais da violência e, também, as meninas, porque continuam expostas a todo tipo de violência, permanecendo na maior parte das situações, mudas e invisíveis.

Pensar a Educação Física como um projeto de coeducação implica o respeito à diferença sexual feminina e masculina. Daolio (1995) relata que as diferenças entre homens e mulheres estão arraigadas na dinâmica cultural de nossa sociedade; afirma que não basta uma conscientização do processo e um desejo de mudança para efetiva transformação da realidade, mesmo que imprescindível. Além disso, é necessária a compreensão das representações associadas ao corpo da mulher. O autor advoga pelo trabalho da unidade na pluralidade, ou seja, de igualdade na diversidade, buscando a diferença entre meninos e meninas. Aspectos importantes para significar a existência feminina e masculina intercambiando com eles e elas distintas experiências sem pretender unificá-las.

Costa e Silva (2002) enfatizam que o estudo da diferença de sexo/gênero na Educação Física escolar deve ser encaminhado no sentido de valorizar a contribuição de ambos os sexos. Concomitante, transformar as ações pedagógicas disciplinares, neutras e restritas, da execução dos movimentos fundamentados no aspecto biológico do corpo, da diversidade socioeconômica, capacidade motora e etnocultural. E neste sentido, as ações pedagógicas devem valorizar as relações entre professor/aluno/a, problematizando a forma dominante e hierárquica da formulação dos conteúdos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a educação de meninos e meninas no campo escolar, considera-se que a escola é uma instituição que vela por normas, espaços, tempos, símbolos do que significa ser feminino ou masculino. Gestos, falas, entonação, como constituintes da expressão corporal são marcas atribuídas aos corpos que escapam ao que é determinado socialmente como masculino ou como feminino.

O estranhamento diante dos meninos que ultrapassam as fronteiras do gênero está relacionado com o contexto social que exalta a masculinidade hegemônica, instituindo o poder de modo sutil, de tal forma que os dominados participam de sua própria dominação, desvalorizando o ser feminino. Assim, o poder disciplinar, atrelado a heteronormatividade, assegura a ordenação da multiplicidade dos modos de ser e se comportar em relação ao gênero e a sexualidade, isto é, da identidade de gênero. O poder disciplinar tende a mapear, transformar, nomear e classificar aqueles e aquelas que não se adequam ao modelo heteronormativo como casos patológicos, aqueles e aquelas que “devem ser tratados”.

Nesta direção, a escola trabalha com uma pedagogia do gênero que desconsidera a emergência de novos modelos de família, e de outras instâncias educativas como a mídia, restringindo o processo de socialização à família e à escola. Assim, a escola reproduz o modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade. Entretanto, meninos e meninas resistem ao encapsulamento dos corpos e sofrem a opressão pelo seu modo de ser e se comportar, haja vista a dimensão que está tomando os jargões criados pela ideia da “escola sem partido”.

Atualmente está em voga um movimento retórico que rejeita a construção social cultural do sexo, ou seja, ressurgem como um movimento de ofensiva antigênero que ignora a influência da cultura e reforça a biologização do corpo.

Entretanto, a diversidade é tema central no processo educativo porque a ação pedagógica, que parte da perspectiva da diferença sexual e da coeducação, remete ao questionamento dos estereótipos. Para tanto, as aulas devem ser problematizadas com vídeos, fotos, referência linguística feminina e masculina para que meninos e meninas se reconheçam como sujeitos no processo.

Há que cuidar das relações entre meninos, entre meninas e entre meninos e meninas. A intenção é afirmar que meninos e meninas choram, ficam tristes, alegram-se, revoltam-se, porque todo o tipo de sentimento é parte constitutiva da cultura. Potencializa-se, assim, o aprendizado e a participação de meninos e meninas nas atividades, com base no diálogo sobre os tabus e preconceitos, que são construídos culturalmente e engendrados nas relações de poder.

Objetiva-se, por fim, que meninos e meninas sejam sujeitos de aprendizagem e se expressem de modo plural. Pois os sentidos e significados dados ao corpo e ao comportamento dos sujeitos podem determinar o papel, o lugar e as condições sociais de alocação, ou sujeição dos indivíduos. Portanto, todos os docentes devem estar atentos às formas, tempos e lugares de produção da cultura que podem conduzir uma ou mais vidas à exclusão ou reprodução da violência. Cabe aos docentes a mediação ponderada com fundamentos consistentes à pacífica convivência e relação crítica dialógica na análise e desconstrução, não somente dos estereótipos de gênero/sexualidade, mas de todo tipo de preconceito e formas de violência.

REFERÊNCIAS

ASKEW, S. e ROSS, C. **Los chicos no lloran**. Barcelona. Paidós, 1991.

COSTA, M.R.F. e SILVA, R.G. Educação física e a co-educação: igualdade ou Diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.23, n°2, p.43-54, 2002.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em [antas]. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, p.99-108, 1995.

GARRETAS, M.M.R. **Nombrar el mundo en femenino**: pensamiento de las mujeres y teoría feminista. Barcelona: Icaria, 1994.

_____. **La diferencia sexual en la historia**. València: Universitat de València, 2005.

JACQUARD, A. **Todos semelhantes, todos diferentes**. São Paulo: Augustus, 1993.

PÉREZ DE LARA, N. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: **Habitantes de Babel**. LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.195-214.

PIUSSI, A. M. **Educare nella differenza**. Torino: Rosenberg & Sellier, 1989.

_____. La diferencia sexual, más allá de la igualdad. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 267, p.10-16, 1998.

_____. Dar clase en el corte de la diferencia sexual. In: Blanco, N. (coord.) **Educación en femenino y en masculino**. Madrid: Akal, p.145-165, 2001.

ROUSSEAU, J.J. *Émile*. New York: Dutton, 1966.

TALBOT, M. A gendered Physical Education: Equality and Sexism. In: EVANS, J. (Ed.) **Equality, Education & Physical Education**. London: Falmer Press, 1993, p.74-89.

CAPÍTULO 7

MEDICALIZAÇÃO E GÊNERO: BREVES REFLEXÕES SOBRE A CIÊNCIA E AS PRÁTICAS DE SAÚDE DA MULHER

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Júlia Gonçalves Barreto Baptista

Instituto Nacional da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, Pós-Graduação em Saúde da Criança e da Mulher – PPGSCM
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/2323824530740654>

Thais Maria Nogueira da Gama

Serviço de Psicanálise em Atenção à Infância e a Família/Instituto São Zacharias de Estudos e Pesquisa da Santa Casa de Misericórdia/UCAM, Programa de Psicanálise com Crianças - Intervenção Precoce
Rio de Janeiro - RJ
<http://lattes.cnpq.br/1902859973568477>

Paula Land Curi

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia
Niterói - RJ
<http://lattes.cnpq.br/8789831240945457>

RESUMO: O conhecimento científico, orientado por uma tentativa de neutralidade e universalidade dos saberes, edificou pressupostos sobre o corpo da mulher que reverberam até hoje nas práticas de saúde. Entretanto, a construção desse se deu, historicamente, por pessoas brancas, do sexo masculino. Ainda assim, a posição epistemológica pela qual a ciência foi hegemonicamente forjada, não compreende este dado como problemático

ou relevante, acarretando em uma concepção automatizada e desencarnada do conhecimento. O corpo da mulher foi alvo das ciências biológicas, e seus discursos criaram destinos sobre aqueles que se dedicam. Versando-se sobre a mulher, falamos aqui sobre os saberes produzidos, especificamente, pela ginecologia e obstetrícia, que ao tomarem o corpo feminino como objeto de conhecimento, produzem práticas de gerenciamento do mesmo, resultando na chamada “medicina da mulher”. Essa fabricação instituiu os discursos médico-científicos sobre a mulher e seu viver, recusando uma subjetividade que eclode. O contexto da maternidade atual, campo em que nos fixamos, produz uma vivência em que estes saberes incidem e tomam o corpo da mulher, delimitando a experiência que é habitá-lo. Nesta lógica, a mulher está submetida ao império dos seus órgãos reprodutivos e engessada em uma forma específica de viver. Todavia, compreendemos, neste trabalho, em uma operacionalidade destes saberes médico-científicos para que a articulação da ciência com o mundo seja manejada para não ser feita com violência, mas com cuidado.

PALAVRAS-CHAVE: Medicalização, gênero, saúde da mulher.

MEDICALIZATION AND GENDER: BRIEF REFLECTIONS ON WOMEN'S SCIENCE AND HEALTH PRACTICES

ABSTRACT: Scientific knowledge, guided by an attempt at neutrality and universality of knowledge, has built up assumptions about women's bodies that have reverberated until today in health practices. However, the construction of this has

historically been done by white, male people. Even so, the epistemological position by which science was hegemonically forged, does not understand this data as problematic or relevant, leading to an automated and disincarnated conception of knowledge. Women's bodies have been the target of the biological sciences, and their discourses have created destinies for those who dedicate themselves. Looking at women, we talk here about the knowledge produced specifically by gynecology and obstetrics, which, by taking the female body as an object of knowledge, produce practices of its management, resulting in the so-called "women's medicine". This fabrication instituted the medical-scientific discourses about women and their life, refusing a subjectivity that hatch. The context of maternity today, the field in which we fix ourselves, produces an experience in which these knowledges influence and take over the woman's body, delimiting the experience that is to inhabit it. In this logic, the woman is submitted to the empire of her reproductive organs and plastered in a specific way of living. However, we understand, in this work, in an operability of this medical-scientific knowledge so that the articulation of science with the world is managed not with violence, but with care.

KEYWORDS: Medicalization, gender, women's health.

1 | INTRODUÇÃO

Os conceitos científicos se exprimem, em sua maioria, numa linguagem natural que não pode ser separada do contexto social em que está inserida (KELLER, 2009, p. 129).

O iluminismo tinha uma promessa: a ciência como um saber neutro. Para a metodologia que atinge a todos, universal e objetivamente, não cabe discutir os sujeitos que a constroem, não cabe falar de raça, classe ou gênero. A prática científica racional ultrapassaria esses conceitos mundanos e culturais.

Em oposição a essa leitura, interrogamos: como esse apagamento sobre a construção dos saberes produz realidade nas práticas de saúde da mulher? Quais realidades são constituídas sob o jugo de uma imparcialidade dos saberes? E mais, de que lugar podemos falar para nos deslocarmos desta lógica na construção de ciência?

Prosseguimos essa discussão ao lado da literatura internacional acerca das intersecções dos estudos de gênero e ciência orientados por uma perspectiva crítica feminista que denuncia os limites do conhecimento no modelo em que está assentado e, com isso, produz uma ruptura em relação ao modelo científico hegemônico.

Scott (1995) sistematizou a forma com que feministas se instrumentalizaram com a categoria "gênero" como elemento constituinte das organizações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e, depois, como forma de significação das relações de poder (SCOTT, 1995). Sobre a categoria, Scott pontua:

devemos constantemente perguntar não apenas o que está em jogo em proclamações ou debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas (SCOTT, 1995, p. 92)

O imaginário de gênero nos informa certas realidades do social, logo, também é incorporada na construção dos saberes científicos. As mulheres, nessa ordem normativa, são atingidas pela opressão de gênero de formas específicas, que trataremos mais a frente.

Löwy (2000), por sua vez, ao discutir a interseção entre gênero e ciência, pontua que “não podemos, pois, falar de “universal” (saber universal, valores universais) sem examinar o que o termo encobre, o que exclui e o que esconde” (p. 26). Compreende que esta pretensão da ciência – universal - incorpora a visão de mundo dos homens ocidentais criadores da mesma (LÖWY, 2009).

A categoria de *objetividade*, como aponta Haraway (1995), também foi exaustivamente trabalhada como aquilo passível de ser atingida através da descorporificação dos saberes. A autora, no entanto, subverte esse conceito ao propor uma *objetividade situada, feminista*, que passe pela lucidez da existência de um corpo localizado no espaço-tempo.

Gostaria de uma doutrina de objetividade corporificada que acomodasse os projetos científicos feministas críticos e paradoxais: objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados (HARAWAY, 1995, p. 18).

Com isso, utilizamos a categoria de gênero de duas maneiras: para fazer coro a mudança do paradigma científico da objetividade e neutralidade de uma ciência descorporificada, que parte da discussão da problemática dos impactos das desigualdades e práticas de dominação de gênero na produção de conhecimento científico; e, também, da compreensão sobre as marcas de gênero – pautadas por e em uma sociedade patriarcal - sobre o corpo da mulher através dos saberes produzidos nessa ordem social.

Ao seguirmos essas autoras, podemos inferir que a história da ciência costuma ser tratada como uma narrativa masculina, épica - geralmente sobre atos heróicos e eventos grandiosos. Enquanto a ciência produzida junto a crítica feminista é uma história da singularidade, de um saber que está e se dá em um contexto e, por isso, não deve ser generalizado. Dito isso, cabe ressaltar que nossas reflexões são fruto do trabalho e pesquisa em psicologia, em uma maternidade de alto risco materno e fetal, localizada em um hospital universitário.

Por outro lado, na ciência não-marcada e descorporificada, o corpo da mulher foi tomado pelo discurso biomédico como universal através de determinações de seu sexo e sua condição reprodutiva, em que a condição orgânica e a condição social de gênero se entrelaçam (VIEIRA, 2015). O discurso do Homem Branco Europeu influenciou sobre os corpos das mulheres e criou um corpo específico de saberes. O corpo da mulher, assim, se tornou objeto da ciência médica a serviço de uma ordem patriarcal.

O corpo da mulher – dizemos ‘o corpo’, no singular, propositalmente, visto que é forjado como um único univesal nesta perspectiva de ciência – emerge a partir de contingências localizadas historicamente. Forja-se uma pressuposição de uma essência, uma natureza única, em comum entre as mulheres, desconsiderando a pluralidade entre

as mesmas. A partir destas considerações, Rohden (2009) observa que uma das principais reclamações das feministas em relação aos cientistas era que eles nunca as consideravam como indivíduos, mas sempre como um grupo:

Os homens de ciência estavam preocupados em classificar, categorizar e generalizar, fixando seu olhar em grandes coletividades mais do que em indivíduos. Era assim que chegariam à formulação de classificações gerais e leis universais (ROHDEN, 2009, P.40).

Como Martins (2004) aponta, foi o pensamento misógino, de ódio e aversão às mulheres e a tudo que é relacionado a elas, no século XIX, que possibilitou a criação da “medicina da mulher”. Ao almejam conceber uma verdade sobre este corpo, individualizando seu objeto, produzindo imagens realistas e construindo um vocabulário próprio, as “ciências da mulher” formaram um corpo semi-imutável da ordem das representações (MARTINS, 2004).

Com o parto e outras características que o circundam como objeto da medicina, a condição de um ideal de mulher no lugar do feminino-mãe é naturalizada. Assim, a medicalização do corpo da mulher - a apropriação deste corpo através de definições por termos médicos e a transformação dos processos da vida das mulheres em eventos que exigem intervenção médica - funciona como técnica de domesticação do corpo, traçando um lugar específico para as mulheres e limitando-as em fronteiras que desenham o que cabe ou não ao seu corpo (ROHDEN, 2009).

A procriação, em especial, deixou de ser vista como uma questão fundamental para o sujeito e passa a ser “tratada” pela medicina, embora não propriamente como uma doença. Chatel (1995) nos adverte: a procriação passa para as mãos dos médicos (obstetras, ginecologistas, especialistas em fertilizações, etc.) – ocupados com a medicina científica, num processo crescente de intervenção e objetivação. Para isso, a prática médica tornou-se uma profissão relacionada ao domínio da linguagem técnica e da educação universitária, passando a ser reservada aos homens. Pensava-se, então, que ele havia descoberto sua verdade: a mulher era seu corpo e sobre este se dirigiam os olhares e as práticas (MARTINS, 2004). Parteiras e curandeiras transformaram-se em ameaças ao saber (TURNER, 1987 *apud* VIEIRA, 2015)

Sobre esse fenômeno, Galeotti (2003) observa que, as parteiras que durante séculos tiveram a função de “governar” as mulheres “antes, durante e após o parto”, que eram guardiãs de uma ciência secreta no que respeita à gravidez são tiradas de cena. De acordo com a autora, é inequívoca a transformação sofrida pela parteira, profundamente alterada nas suas competências concretas e na sua função simbólica (convém não esquecer, de resto, que o interesse que os poderes públicos irão ter por ela deve-se, principalmente, à sua função de provocar abortos). Desta forma, “o fato de as estatísticas da mortalidade serem consideradas dramas nacionais faz com que o bode expiatório seja precisamente a parteira, cujos poderes femininos, empíricos e orais apresentam qualidades típicas da negatividade” (GALEOTTI, 2003, p.95).

Assim, uma convergência de fatores complexos explicaria a instituição da medicalização do corpo feminino. No entanto, a maneira como a medicalização construiu esses corpos se presentifica nas práticas de saúde ainda hoje.

Ao iniciar o século XXI, vemos que esse mesmo gerenciamento dos corpos femininos não se alterou. Hoje não pesam nossos cérebros, nem nos reduzem à materialidade de nossos úteros e ovários. No entanto, nossos corpos continuam a forjar nossos destinos, a nos pregar peças [...] (MARTINS, 2004, p. 16).

Ainda que mudanças ocorram, o lugar fortificado de um corpo *da e para* a maternidade se propaga. O que queremos dizer é que, mesmo com mudanças dentro do saber biomédico sobre o corpo da mulher, continuamos a manter um paradigma de um ‘natural’ que se sobrepõe às outras muitas possibilidades de ser mulher. Com isso, ser mulher se funda e se finda em ser mãe.

Ao desistoricizar essa construção, contudo, a hegemonia do saber biomédico persiste em se fazer presente nos hospitais-maternidade de hoje. Nas maternidades dos dias de hoje, podemos observar o quão ainda vivemos sob a sombra desse percurso. Nesse sentido, é imprescindível fazermos o retorno a essa história e compreender as edificações sobre o corpo da mulher sob outro posicionamento, e pensar quais foram e são seus efeitos nas práticas da assistência a saúde. De certa forma, tomamos o corpo da mulher, então, não como algo fixo e com pré-disposições, mas que é constituído nas articulações com o mundo a sua volta.

2 | A MEDICINA DA MULHER

A partir da leitura de Foucault, na escrita da sua *História da sexualidade: a vontade de saber*, somos levadas a compreender que “uma das grandes novidades nas técnicas de poder, no século XVIII, foi o surgimento da população, como problema econômico e político” (FOUCAULT, 2017, p.28)

A autoridade do discurso médico-científico, é consolidado no século XIX como um saber sobre o corpo, ao mesmo tempo que constitui lugares sociais a partir dele. O autor observa que o controle da sociedade sobre os indivíduos começa a ser operado no corpo, com o corpo, não simplesmente pela consciência ou pela ideologia: “O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica” (FOUCAULT, 1984, p.80).

No cerne dos problemas econômicos e políticos da população, o autor evidencia o sexo:

É necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato ou das interdições, a incidência das práticas contraceptivas. (FOUCAULT, 2017, p.29).

É a primeira vez em que, ressalta o autor, pelo menos de maneira constante, “uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna estão ligados não somente ao número e às virtudes dos cidadãos, não apenas às regras de casamento e à organização familiar, mas à maneira como cada qual usa seu sexo” (FOUCAULT, 2017, p.29).

Rohden (2009) ao se inclinar sobre os estudos de Foucault, observa como a construção social em torno do sexo feminino vai ganhando importância aos poucos. Antes disso, no século XVI, já se dissecavam corpos de homens e mulheres, porém, as diferenças ainda não eram salientadas ou estudadas. Enquanto no século XVIII a disciplina do sexo ainda incidia preferencialmente nos colégios de meninos e escolas militares, no século seguinte é a mulher que passa a adquirir maior importância médico-social, sobretudo em função dos problemas ligados à maternidade, ao aleitamento, à masturbação (ROHDEN, 2009, p.30).

Foi assim que, na segunda parte do século XVIII as diferenças sobre os sexos começaram a ser uma questão para os Estados. O corpo feminino, por ser estratégico no jogo demográfico, passa a ser objeto de intervenção da medicina. O papel do médico na construção do novo corpo feminino - da mulher-mãe – será então essencial, e, com isso, são convocados para participar ativamente das discussões a respeito da natureza feminina e sua adequação para as funções maternas (NUNES, 2000).

Apenas no contexto da tentativa de redefinir a posição da mulher na sociedade europeia do século XVIII que surgem as primeiras representações do esqueleto feminino, provando que a anatomia e outros interesses da ciência não são arbitrários, e incidem sobre politicamente sobre partes do corpo (ROHDEN, 2009, p.34).

É neste cenário que a medicina utilizará as funções fisiológicas e biológicas do corpo feminino, ao posicionar a mulher como mãe, no centro das “políticas de gestão de vida” nas sociedades ocidentais modernas, como instrumento para se fortalecer na sociedade e controlar progressivamente a família.

[...] a medicalização (e a educação) minuciosa dos corpos e dos sexos das mulheres em nome das responsabilidades que elas teriam relativamente à saúde dos seus filhos, à solidez da instituição familiar e à salvação da sociedade (FOUCAULT, 1979, p.137).

As múltiplas representações que se configuraram sobre o corpo das mulheres estiveram, a partir da modernidade, articuladas a diversas formas de controle (PEDRO, 2003). Os discursos médicos explicitavam aspectos de normatização de um imaginário social urbano em transformação, com a construção de um perfil ideal do corpo feminino: os corpos que só devem procriar. Assim, as mulheres seriam levadas em consideração na exata medida em que eram ou viriam a ser mães, e a existência da mulher e suas funções sociais seriam delimitadas por compreensões sobre o seu corpo com base em sua condição reprodutiva e o momento do parto (VIEIRA, 2015).

No bojo dos grandes desenvolvimentos do século XIX, Rohden constata que a medicina da sexualidade e reprodução era a medicina da mulher, expressa sobretudo na criação de uma especialidade, a ginecologia, uma disciplina que está intimamente articulada ao movimento científico mais geral de ordenação sistemática do mundo natural e que se definia como a “ciência da mulher”.

A ginecologia – e toda a produção em torno da sexualidade e reprodução na mulher – se constitui como um conhecimento elaborado com base na percepção de como as mulheres são distintas dos homens. Não há nada semelhante no caso masculino, ou seja, uma ciência do homem que tenha como ponto de partida a diferença entre ele e a mulher [...] A questão em jogo, portanto, é uma assimetria que se coloca na prática, que aponta para uma relação particular entre medicina e a mulher, para uma maior medicalização do corpo feminino em contraste com o masculino (ROHDEN, 2009,p.52).

Assim, as mulheres passam a estar sob a lógica vigente de submissão ao império dos seus órgãos reprodutivos. Inclusive, Martins (2004) atenta para o fato de que muitos médicos compreendiam que a normalidade se dava na ausência do desejo e da incapacidade de atingir o prazer sexual, com isso, a mulher normal seria anestesiada para o exercício de sua sexualidade e canalizada para a reprodução.

A ideia da vocação da mulher para a maternidade passa a ser naturalizada e inserida no cotidiano das práticas de assistência. Todavia, no momento do parto, ela pouco tem a fazer. Para os homens cultos do século XIX, o médico se torna o mais indicado para proteger a mulher de sua instável natureza. O hospital, depois, torna-se palco desse cenário.

3 | O HOSPITAL-MATERNIDADE

Foucault (1984) aponta que os hospitais como conhecemos hoje - lugar da cura, território médico, instrumento terapêutico - só ganham sentido a partir de uma mudança na maneira de intervir sobre o corpo. Assim, o hospital deixa de ser constituído a partir, somente, de uma figura arquetônica, mas faz parte de um fato médico-hospitalar que faz uso do corpo como um instrumento de poder. Se antes o hospital era um lugar de exclusão social, para proteger a cidade de possíveis perigos e, para isso, manter algumas condições para que doenças, loucos e pobres não se disseminassem, agora o médico torna-se primordial dentro dessa instituição (FOUCAULT, 1984). A medicina passa a se interessar pela instauração da saúde e pela produção de um corpo não-doente.

Assim, podemos olhar para tal dispositivo, atualmente, como algo que possui um percurso, um movimento de construção, mas, ainda assim, possui marcas coerentes com sua produção. Essas marcas são ainda visíveis na prática atual, se disseminam e constroem realidades sobre a assistência em saúde. Se em um primeiro momento as parteiras são substituídas pelos médicos, depois, as casas são substituídas pelos hospitais. (MARTINS, 2004).

Nas últimas décadas do século XIX, há um início de uma campanha médica para controle do parto pelos médicos, clamando por uma circunscrição do parto para o espaço hospitalar (MARTINS, 2004).

As criações médicas do fim século XIX e início do século XX fundaram o início do afastamento da mulher em seu próprio parto, cada vez mais distante do lugar de protagonista da cena, encontrando-se insegura e submetendo-se a todas as ordens e orientações de seu médico diante de uma relação médico-paciente assimétrica. Os dispositivos hospitalares, com sua discrepância na distribuição de poder, domestica os corpos das mulheres ao estabelecerem ideais sobre suas experiências, como a naturalização de um instinto materno ou mesmo sobre o ato de amamentar.

O hospital-maternidade aparece como herdeiro da lógica da medicalização da mulher, apesar de um tanto tardiamente, comparado à história a que Foucault se refere, criando-se um modelo de se nascer, um “nascimento técnico”, em que a presença de médicos é indispensável. A medicina, fundamentada nos saberes da obstetrícia e ginecologia, criou uma nova forma das mulheres se relacionarem com o corpo, com o parto e com a vida.

Agora, tornar-se mãe, além de tudo, acontece sob a vigília de profissionais de saúde na atual instituição do nascer. Os discursos sobre a mulher, sua saúde, sobre o que é ser mãe, incide e toma esse corpo concreto e cria um papel natural e universal para a mulher: a maternidade. Como nossa prática nos ensinou, muitos dos profissionais ali presentes exercem suas práticas de forma a reforçar estereótipos de gênero. Com isso, a instituição hospital-maternidade e aqueles que ali estão presentes, atuam como uma fábrica de mulheres-mães “naturais”. Nesse cenário, a mulher *precisa* amamentar, *precisa* ter uma dedicação exclusiva ao seu bebê enquanto este está internado, não pode demonstrar tristeza se o bebê estiver bem, nem pode demonstrar estar bem se o bebê está com a saúde debilitada. A mulher fica submetida a um ideal de mulher-mãe formado no imaginário social e incorporado pelos profissionais de saúde. Assim, as singularidades que emergem são negadas ou disciplinadas através de uma cortina das técnicas.

Com isso, exclui-se aquelas que a utilizam, se ignora a maneira com que se utiliza, se ignora aquela que a utiliza. Com isso, apreende-se os hospitais-maternidade de maneira abstrata, sem levar em consideração a forma com que as relações se dão concretamente nesses espaços. Naturalizar os discursos médicos-hospitalares sobre a mulher, especialmente quando há uma proposição de políticas que a localizam apenas como mãe significa, nada mais nada menos, que mantemos a ordem estabelecida do século XIX¹.

1. As primeiras políticas de atenção à saúde da mulher no Brasil, por volta dos anos 70, são limitadas a programas de assistência limitados aos problemas decorrentes da gestação e do parto. O PAISM (1983), entretanto, rompe com essa tradição. Com isso, a área da saúde da mulher passa a englobar outras dimensões do seu viver e evidencia uma perspectiva feminista da política pública. O programa se constitui também como um marco histórico, na medida que incorporou como princípios e diretrizes as propostas de descentralização, hierarquização e regionalização dos serviços, bem como a integralidade e a equidade da atenção.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma “ciência situada” pode abrir caminho para uma outra definição de objetividade e de universalidade – definição que inclui a paixão, a crítica, a contestação, a solidariedade e a responsabilidade. (LOWY, 2000, p. 38).

Entendendo que os olhares produzidos pelo discurso médico têm ação direta nos corpos das mulheres nos dias de hoje, a questão que se impõe é: como utilizar os saberes sobre o corpo da mulher e as tecnologias criadas para o gerenciamento do mesmo, ainda sabendo da forma como se constituíram, e subverte-las em novas tecnologias de *cuidado* em saúde?

Com isso, precisamos nos desviar de em uma discussão que apenas demonize as tecnologias e a ciência, afinal, vivemos em um mundo simbiótico a elas. Pelo contrário, precisamos criar saberes científicos sem sermos vítimas de nossas criações, de forma responsável e a nosso favor. Apostamos na operacionalidade destes saberes médico-científicos, contando que a articulação da ciência com o mundo precisa de atenção ao ser manejada, com o intuito de criar práticas assistenciais alternativas a esta que vivemos hoje, uma vez que estas hostilizam a mulher, apoiando-se no imaginário da opressão de gênero e em uma suposta neutralidade dos saberes científicos.

O esquadrinhamento do corpo pelo domínio da ginecologia, direcionando o olhar da superfície para o interior, tinha como projeto construir novas linhagens da mulher a partir da exclusão de outras realidades e possibilidades de existência. Porém, a mulher universal dotada de uma certa natureza – proposta pela ciência neutra (masculina e branca) – ela não existe, mas sim mulheres plurais e diversas. As construções das diferentes acepções do corpo feminino nos levou a compreender este como não dado apenas por pré-disposições ‘naturais’, mas por múltiplas possibilidades de ser construído e apreendido. Uma vez que para além da dimensão orgânica do corpo feminino, há um turbilhão de sentidos e discursos que o inundam.

Uma suposta “natureza feminina” explicou e delimitou a mulher dentro de certos espaços sociais, como o seu lugar frente a um instinto materno, se faz presente na fala de muitos profissionais de saúde, como podemos observar na prática em maternidade. No entanto, a subjetividade das mulheres, ainda em espaços opressores, emerge e se choca com os dizeres e certezas dos profissionais de saúde. Com isso, o lugar social da mulher – em uma sociedade que a oprime -, ao não ser correspondido pelas mulheres reais, passa a ser negado ou disciplinado.

Por isso, no lugar de profissional da saúde e produtores de saber, é imprescindível ficarmos atentos à outras possibilidades de formas de aparecimento das mulheres nesse cenário, para não excluirmos a pluralidade de suas existências. Dessa forma, torna-se possível outras práticas de cuidado ao sujeito, que não o violentam institucionalmente a partir da opressão de gênero. Portanto, devemos sempre avaliar nossas atuações de maneira

crítica, estabelecer um diálogo entre os diferentes sujeitos ali em cena, proporcionando um maior entendimento da experiência de cada um.

Para esse projeto se concretizar, compreendemos a necessidade de boas parcerias entre as equipes multiprofissionais. São nas parcerias que se permite identificar as fragilidades do dispositivo e planejar formas de atuação melhores, sustentando possíveis projetos para a instituição e buscando o aperfeiçoamento dos dispositivos em questão. Com a equipe multiprofissional, as expertises e saberes tecidos junto as mulheres podem ser construídos com múltiplos enfoques, ampliando a possibilidade de cuidado, e movendo o tratamento de um âmbito do universal e trazendo para o âmbito situado. Assim, os profissionais que ocupam este lugar devem questionar a produção e manutenção das formas de práticas estabelecidas e de rejeição da invenção e da diferença, substituindo a hegemonia do saber médico pela interseção entre os mais diversos saberes, incluindo o saber da paciente, e a afirmando como protagonista da cena.

Por conseguinte, sendo a maternidade não apenas um lugar, uma estrutura arquitetônica, mas agente de uma lógica vigente que faz constituir o corpo de uma determinada forma, o dispositivo e seus atores podem ser entendidos como potência para uma mudança na maneira de acessarmos o corpo da mulher. Dessa maneira, podemos fomentar outras possibilidades de atuar *com* as mulheres, não *em detrimento* das mesmas, e com isso, construir abordagens alternativas para as práticas de saúde e cuidado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004

CHATEL, M. M., **O Mal-estar na procriação: as mulheres e a medicina da procriação**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.

FOUCAULT, M., **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. O nascimento do hospital. In: Machado, R. (org.). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1: A vontade de saber**. 6ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

GALEOTTI, G. **A história do ab)rtto**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 2003.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Rio de Janeiro, v. 5, p.07-41, 1995.

KELLER, E. F., Linguagem científica (sexuação da). In: HIRATA, H. et al (Orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 129- 132

LÖWY, I. Ciências e gênero. In: HIRATA, Helena et al (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 40-44.

LÖWY, I. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu**, Rio de Janeiro, v. 15, p.15-38, 2000.

MARTINS, A.P.V.. **Visões do feminino: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

NUNES, S. A., **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha: Um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

PEDRO, J., As representações do corpo feminino nas práticas contraceptivas, abortivas e no infanticídio - século XX. In: MATOS, I; SHOHET, R (orgs). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ROHDEN, F. **Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.

ROHDEN, F., Diferenças de gênero e Diferenças de gênero e medicalização da sexualidade medicalização da sexualidade na criação do diagnóstico das na criação do diagnóstico das disfunções sexuais disfunções sexuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 89-109, janeiro-abril/2009

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

VIEIRA, E.M.. **A medicalização do corpo feminino**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

CAPÍTULO 8

ESTUDO DISCURSIVO SOBRE IDENTIDADE DE GÊNERO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Data de aceite: 01/10/2020

Carlos Roberto Bezerra Costa

<http://lattes.cnpq.br/9793740348155982>

RESUMO: Este texto é um recorte da dissertação intitulada Ensino de Língua Portuguesa e Constituição de Identidades de Gênero: um estudo discursivo. As relações entre os sujeitos, ao longo dos séculos, mantêm caráter excludente. Percebe-se que foi designado à mulher e a todos os que não se ajustam aos estereótipos referentes à superioridade do varão, uma condição de inferioridade e de submissão que tem sido reproduzida e perpetuada nas práticas discursivas. E o cotidiano escolar muitas vezes contribui para reforçar essas desigualdades sociais. A escolha deste tema para a pesquisa se justifica pelo fato de a análise do discurso ser uma alternativa viável para uma melhor exposição do funcionamento da língua materna no sentido de contribuir para se conhecer como as relações de gênero se estabelecem dentro de um sistema hierárquico que dá lugar às relações de poder, nas quais a supremacia do masculino é quase sempre hegemônica. Neste viés esta pesquisa tem por objetivo investigar modos de representação e de constituição das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa. Para a fundamentação teórica desta pesquisa abordo estudos de autores como FOULCAULT (2007; 1996), PÊCHEUX (2007; 1998), ORLANDI (2015; 2008) e LOURO (2005), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade de Gênero, Análise de Discurso, Ensino de Língua Portuguesa

DISCURSIVE STUDY ON GENDER IDENTITY AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT: This text is an excerpt from the dissertation entitled Teaching Portuguese Language and Constitution of Gender Identities: a discursive study. The relationships between the subjects, over the centuries, maintain an exclusive character. It is noticed that it was assigned to the woman and all those who do not fit the stereotypes regarding the superiority of the man, a condition of inferiority and submission that has been reproduced and perpetuated in discursive practices. The school routine often contributes to reinforce these social inequalities. The choice of this topic for research is justified by the fact that discourse analysis is a viable alternative for a better exposure of the functioning of the mother tongue in the sense of contributing to know how gender relations are established within a hierarchical system that gives rise to power relations, in which the male supremacy is almost always hegemonic. In this perspective, this research aims to investigate ways of representation and constitution of gender identities in discursive practices in Portuguese language teaching. For the theoretical foundation of this research I approach studies by authors as FOULCAULT (2007; 1996), PÊCHEUX (2007; 1998), ORLANDI (2015; 2008) e LOURO (2005), among others.

KEYWORDS: Gender Identity, Discourse Analysis, Portuguese Language Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema um estudo discursivo sobre o ensino de língua portuguesa e identidades de gênero.

A Análise do Discurso de tradição francesa, teoria que dá suporte a este estudo, pode ser muito útil nas aulas de Língua portuguesa, pois pode oferecer instrumentais para se refletir sobre a estrutura e a geração de sentidos em um determinado texto; pode auxiliar o professor para que este oriente seus alunos a descobrirem pistas para a interpretação, bem como marcas estruturais e ideológicas de um texto. Certamente também pode ser muito útil na compreensão de como se dá constituição das identidades de gêneros.

Vários autores preocupam-se com estudos das relações de gênero e expõem a rede de poder que permeia esta questão, expondo que identidades de gêneros, através dos discursos, se produzem pelas relações de poder.

Quanto ao poder, Foucault (1988, p.96) ressalta que

é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é investigar os modos de representação e de constituição das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar os objetivos propostos utilizou-se como recurso aspectos teóricos-metodológicos fundamentados nos princípios da análise do discurso de tradição francesa, com ênfase no método arqueológico de Foucault.

O texto final foi fundamentado nas ideias e concepções de autores como Foucault (1988; 1996), Pêcheux (2007; 2008), Orlandi (2007; 2008) Bourdieu (1995) e Louro (2005), dentre outros.

2 | O GÊNERO

2.1 Gênero – O Feminino e o Masculino na Pós-Modernidade

Nas últimas décadas, a reflexão sobre o gênero foi se tornando um elemento importante na análise e compreensão de problemas que envolvem não apenas comportamentos relacionados às mulheres, mas a todos os seres humanos que não se enquadram nos estereótipos sexistas da sociedade patriarcal, bem como dificuldades encontradas na vida pública, nas relações de trabalho, nas religiões e, claro, na educação.

Ao longo da história, as diferenças sexuais que marcam biologicamente mulheres e homens em sua constituição física foram e ainda são utilizadas para definir papéis e atribuições ao masculino e ao feminino, deixando para este último, quase sempre, atribuições menores se comparadas ao primeiro. Egg Ander, no livro *“opresión y marginalidad de la mujer”*, fala das características do *“eterno feminino”*, apresentando como mito o que se diz a respeito da mulher: irracionalidade e emotividade; passividade e conformismo; debilidade e necessidade de apoio, infantilismo e superficialidade e, ainda, *“coquetería” (vaidade, frivolidade)* (FAINHOLC, 1994, p. 56), como se tudo isso fosse algo natural e não culturalmente construído ao longo dos anos.

Passou-se a usar o termo sexo para as diferenças sexuais que marcam biologicamente mulheres e homens e gênero para as construções sociais. Carvalho (1998, p. 138) afirma que “gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada a distinção masculino/feminino, incluindo aquelas construções que separam em machos e fêmeas.” O problema é que as construções acabam se apresentando como “naturais” e intrínsecas a homens e mulheres. Fogem à reflexão os aspectos temporais e históricos que condicionam a cristalização do agir social. Dessa forma, gênero se faz como uma construção social e, exatamente por isso, varia sua expressão de acordo com as diferenças históricas, geográficas, culturais, religiosas etc.

Segundo Louro, o conceito de gênero serve como “uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”. (LOURO, 2004, p.21). Mas a introdução do termo gênero não foi feita sem controvérsias ou debates, principalmente pelo fato de ser um termo que inviabiliza o sujeito da luta feminista. Aos poucos ele foi se incorporando às várias correntes feministas e sendo utilizado com significados diversos. Mesmo com as divergências, em um ponto as concepções convergiam:

Com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram sociais e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas. (MEYER, 2003, p.15)

Joan Scott, em seu instigante artigo *“Gender: a useful category of historical analysis”*, propõe a desconstrução binária masculino – feminino. A historiadora constata que comumente os estudiosos concebem homem e mulher como pólos opostos: de um lado o homem dominador e opressor e do outro a mulher submissa e oprimida. Fundamentando-se em Jacques Derrida e Michel Foucault, pensadores pós-estruturalistas, Scott vai propor a implosão desta lógica.

Somente rompendo com esta dicotomia iremos refletir sobre o gênero incluindo as diferenças, a diversidade; a dicotomia é uma lógica perversa visto que exclui categorias que não se “enquadram” na polaridade. Louro (1999, p.90) assegura que

operar dentro dessa matriz (da polaridade) pode acarretar problema de duas ordens: de um lado pode dificultar a percepção de sujeitos e de grupos que não se “enquadram na polaridade aí suposta (impedindo, conseqüentemente, o reconhecimento daqueles e daquelas que estão construindo formas distintas, novas ou transgressivas de identidade feminina e masculina); por outro lado, pode permitir que se atribua aos sujeitos que não obedecem a essa lógica dicotômica o caráter de desviantes, problemáticos ou patológicos.

De acordo com Goulart (2003, p.18), o filósofo francês Jacques Derrida, pós-estruturalista, compreende o pensamento moderno como marcado pelas dicotomias, por polaridades rígidas, pois cada polo é uno; o primeiro elemento é sempre superior. Por exemplo: a teoria é superior à prática; a ciência é superior à ideologia etc. Torna-se necessário desconstruir a polarização, vemos os elementos como plurais para que o pensamento se torne fértil, dinâmico.

Louro (1997, p.31) reforça:

A proposição de desconstrução das dicotomias — problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido — pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido, afinal não existe “mulher” mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices, opositoras. (LOURO, 2004, p. 31-32)

Pesquisadoras, como Louro (1997), Meyer (2003) e outras, trabalham nessa perspectiva teórica pós-estruturalista – que nós também assumimos enquanto pesquisador.

O pós-estruturalismo tem seu início com Roland Barthes criticando o Estruturalismo de Saussure, mas se consolida com Jacques Derrida com seu combate à tradição racionalista ocidental, para quem “a razão foi moldada da certeza, o que chamo de logocentrismo, a garantia da palavra feita carne”. (APPIGNES e GARRAT, 2004, p. 77). A história do pensamento ocidental, de Platão até Heidegger, sempre foi a história do logocentrismo, ou seja, da razão como centro de todo pensamento que se diz “sério”. Derrida vai questionar a arrogância totalitária da Razão e, assim como Barthes, também se coloca contra o Estruturalismo afirmando que “o sentido não é inerente aos signos nem à coisa referida, mas resulta delas relações entre eles”. (LOURO, 2004, p.79).

Portanto, fica claro que o pós-estruturalismo ao qual nos referimos evidencia a discussão de gênero voltada para “abordagens que enfocam a centralidade da linguagem (entendida em sentido amplo) como “*lócus*” de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.” (MEYER, 2003, p.16).

Aliás, uma das principais preocupações dos estudos relacionados com o gênero foi a questão do poder. Estudos feministas falam de um homem dominador versus mulher dominada. Michel Foucault (2002) vai contribuir de forma significativa para as discussões sobre as relações de poder. Isto ajuda a romper com a dicotomia simplista e maniqueísta em que o homem aparece como um vilão repleto de poder e a mulher como eterna vítima completamente destituída de poder. Segundo Foucault (2002), o poder não é detido pelas estruturas ou ideologias estabelecidas. Ocorre nas micro relações, ou seja, em todas as relações existentes no cotidiano.

Deste modo posiciona-se de forma contrária ao pensamento marxista, que compreende o poder a partir das suas contradições, percebendo-o como sendo exercido especialmente na esfera político-econômica, de onde provém a relação de dominação das classes oprimidas. O filósofo francês, ao contrário, afirma não é possível se explicar as relações de poder através da imposição ideológica ou da repressão. Segundo seu pensamento há acima de tudo, um processo de luta, de batalha dos micro poderes. (FOUCAULT, 2002, p.5)

De acordo com Foucault (2002), a hegemonia de certos discursos, ou de grupos dirigentes de uma dada sociedade não se dá pela “tomada de poder”, visto que ninguém pode detê-lo. O poder seria então algo externo, exercido em rede. Encontra-se em todas as relações. Deve-se analisar o poder pela sua relação direta ou indireta “com aquilo que poderíamos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo, ou seu campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais” FOUCAULT, (2002, p.182).

Foucault reforça ainda seu pensamento afirmando que os indivíduos sempre estão em posição de exercer e de sofrer a ação do poder, nunca sendo seu alvo inerte ou consentido.

De acordo com Foucault (2002, p. 183),

Não [se deve] tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder (...) não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem (...) e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado (...) como algo que só funciona em cadeia, (...) [ele] funciona e se exerce em rede. (FOUCAULT, 2002, p.183)

Foucault (2002) nos mostra ainda que o poder se transforma ao longo da história, nas diferentes culturas e sociedades, bem como ele (o poder) é ligado a outras manifestações correlatas: os processos econômicos, o saber científico, as instituições pertencentes a uma determinada sociedade. Ou seja, o poder é exercido em todas as instâncias sociais e é gerador das várias diferenciações entre as pessoas. Não é privilégio dos homens. Na verdade, existem correlações de forças que atravessam todas as instituições e subjetividades de corpo social. O tecido social se faz a partir de inúmeras redes e tramas e não a partir de bipolarizações.

Não queremos com isso negar a dominação masculina, que é ainda onipresente e universal (BORIS, 2002, p.31), mas apenas acreditamos que não devemos ter uma visão simplista como se a sociedade estivesse dividida em dois polos: de um lado homens dominadores e de outro, mulheres dominadas.

Bordieu (1995) alerta para o fato de que as mulheres podem contribuir para que elas mesmas sejam dominadas. Um exemplo desta contribuição seria quando as próprias mulheres reproduzem um discurso essencialista (BORIS, 2002, p.29). Segundo Boris (2002), é somente a partir do reconhecimento, por parte das próprias mulheres, de que estas reproduzem o poder masculino e que poderá ocorrer uma verdadeira revolução simbólica e a partir daí a transformação das relações sociais de gênero.

Bordieu (1995) reconhece que as estruturas simbólicas têm um extraordinário poder, um poder quase mágico, semelhante ao poder que se obrem através da força, seja ela física ou econômica; através do poder simbólico se ignora a arbitrariedade, como se os comportamentos, por exemplo, entre homens e mulheres, fossem naturais e não algo construído historicamente.

Retornando à questão do poder que se estabelece entre homens e mulheres, estes são homens e mulheres de várias classes, raças, idades, religiões etc., em que podemos perceber o exercício do poder acontecendo em várias direções. E, é importante se destacar que os dominados são capazes de fazer dos espaços de opressão lugares de exercício de poder e de resistência. Só se pode entender isto se optarmos pela desconstrução da oposição binária.

E, o que é mais importante, a ruptura com a bipolaridade vai fazer com que se possa compreender que não existem apenas uma forma de ser masculino e outra de ser feminino. Na verdade existem diferentes formas de masculinidade e de feminilidade. É perversa a lógica dicotômica, pois ignora e/ou nega todos os sujeitos sociais que não estão dentro destas formas. O enraizado caráter heterossexual, presente no conceito de gênero é preciso ser desconstruído para que se possa contemplar aquelas e aqueles que vivem de formas diversas das feminilidades e das masculinidades hegemônicas na sociedade.

3 | ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

3.1 Natureza da Pesquisa

Este é um estudo na área da linguagem, fundamentado nos princípios da análise do discurso de tradição francesa. A Análise do Discurso é uma teoria e uma metodologia que utiliza elementos da Linguística, da Psicanálise e das Ciências Sociais, fazendo uma abordagem a partir dos discursos produzidos. O Discurso é um *complexo processo de constituição de sujeitos e produção de sentidos, ambos afetados pela história, e não meramente transmissão de informação.* (ORLANDI, 2015) Assim, entende-se como discurso *feito de sentidos entre locutores.* Dentro desta perspectiva teórico-metodológica, a língua

é condição de possibilidade do discurso, e ao se fazer uma análise deve-se observar não só o que é dito, mas também o não-dito. E mais: na análise, faz-se necessário trazer para a discussão as questões sócio-históricas, pois estas constituem uma dimensão constitutiva do discurso. Não se pode esquecer que o discurso é um acontecimento e isto significa que todo enunciado está inserido em uma rede de outros enunciados, estabelecendo com estes relações parafrásticas, o que leva Foucault (2007, p.14) a explicar que não há enunciados livres ou neutros, independentes de outras redes discursivas. Então, as relações entre interdiscurso e intradiscurso é que devem ser o objeto de análise para que se possa entender como se dão as relações que ocorrem entre a estrutura e o acontecimento.

Do ponto de vista metodológico, a Análise do Discurso não compreende descrição e interpretação como momentos distintos dentro de uma análise. E mais: não existem modelos de análise acabados, prontos, pois todo discurso é complexo. Como já foi dito, discurso não é uma simples mensagem transmitida ou a fala como na teoria de Saussure; discurso é o efeito de sentidos entre locutores (Orlandi, 2003).

3.2 Universo da Pesquisa

Esse projeto foi desenvolvido em uma turma do Colégio Jenny Gomes, situado no bairro Aeroporto, no município de Fortaleza. Trata-se de uma escola pública, sob responsabilidade da Secretaria do Estado do Ceará – SEDUC. Está situado em um bairro periférico e sua clientela é formada por alunos oriundos de famílias de baixa renda. A comunidade a que esta Unidade Escolar encontra-se inserida é formada por residentes de poder aquisitivo restrito, falta de emprego e condições de sobrevivência na maioria das vezes precária, tendo como principais problemas: violência, evasão, a falta de estímulo por parte de alguns alunos e desemprego. (PPP do Colégio Jenny Gomes, 2014, p.13). A pesquisa foi desenvolvida em uma 9ª série, com 11 garotas e 12 garotos, na faixa etária de 14 anos.

3.3 O “Corpus”

De acordo com Orlandi (2007), a análise de discurso se inicia por um recorte, que consiste na identificação de fragmentos de corpus dotados de sentido (associações semânticas). No presente estudo, como se pretende analisar os discursos de alunos acerca de preconceitos relacionados ao gênero, o *corpus* foi obtido através de questionário. De acordo com Gil (1999, p.128), esta técnica de coleta de investigação pode ser definida

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos e levado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.(GIL, 1999, p.128).

Esta técnica é vantajosa porque me permitiu atingir todo/as aluno/as e garantiu o anonimato dos/as mesmos/as.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram feitas algumas perguntas objetivas e abertas aos adolescentes envolvidos nesta pesquisa. Nas respostas objetivas alunas e alunos deixam transparecer discursos mais abertos, pois quando se fala de quem deve cuidar da casa e dos filhos, quem deve pagar as contas e cuidar da educação das crianças, à medida que a maioria optou pela responsabilidade de homens e mulheres, Já nas questões abertas, os discursos permeados de ideologias favoráveis às perpetuações dos estereótipos de gênero se sobressaem. Sobre estas últimas, passa-se a comentar a seguir.

A primeira foi: *Garotos e garotas devem se comportar da mesma forma? Por quê?* . Entre os alunos as respostas se dividiram entre sim e não. Entretanto o que chama a atenção são algumas justificativas.

Um aluno responde sim, e justifica sua resposta, contrariando a afirmativa e confundindo o que é próprio do biológico e próprio do gênero: Aluno - *“Sim, pois tem corpos diferente (sic) devem ter comportamento (sic) diferentes”*. Outro reforça: *“Não, por conta do sexo tem suas diferenças no modo de se vestir e etc.”* Um terceiro associa capacidade a gênero: *“Não, pois tem variações de capacidade de acordo com o gênero”*. Outros relacionam o comportamento às atitudes individuais, com respostas do tipo: *“Não, cada um age da forma que quer”*.

Interessante a justificativa de um aluno que mesmo equivocada ao associar biologia e gênero, reflete a filiação ao discurso recente de alguns segmentos conservadores ligados a religiões fundamentalistas chamado pejorativamente pelos mesmos de “ideologia de gênero: *“Todos os seres humanos podem ser o que quiser pois a biologia de genero nao inporta (sic)”*.

O discurso das alunas não se diferencia muito dos alunos. A maioria acha que não e inscrevem-se em formações discursivas definidas por formações ideológicas que procuram justificar os estereótipos disseminados ao longo da história sobre a identidade de gênero. Observem-se os quatro depoimentos seguintes: *“Não. Porque eu acho que existe (sic) atitudes que que (sic) eles devem se comportar de maneira diferente”*; *“(Garotos e garotas) devem se comportar de formas diferentes, pois existem comportamentos diferentes para cada gênero”*; *“Não; pois cada gênero tem suas diferenças de como se por em sociedade”*. *“Não, porque tem formas de agir que se as meninas fizer (sic) o mesmo fica estranho”*.

Ou seja, trata-se de um discurso que nos remete a uma visão patriarcalista que estabelece determinados tipos de comportamentos próprios para garotas que são diferentes dos garotos. Ao não seguir os padrões, o agir das garotas, por exemplo, “fica estranho”, visto que “cada gênero tem suas diferenças” e “devem se comportar de maneira diferente”.

A segunda pergunta aberta foi o questionamento sobre quem tem melhor desempenho na escola, se o homem ou a mulher.

As alunas acham que não há um gênero que tenha um desempenho melhor do que o outro na escola. Para elas “sexo não define inteligência”, “os dois sexos são capazes”, ambos podem ter bom desempenho, “contanto que estudem” ou “é só estudar igualmente”. E mais: o desempenho “não depende de gênero”, bem como a “inteligência não depende de gêneros”.

A maioria dos alunos também acredita que ser homem ou mulher não define um bom desempenho na escola, pois “o sexo não define a capacidade de uma pessoa” – como afirma um deles; o que determina –na opinião de outro- é “o grau de comprometimento de ambos”. Mas o que é mais significativo é que três dos doze alunos participantes da pesquisa consideram que são as mulheres que tem um maior desempenho na escola por serem “mais concentradas e inteligentes” e também por terem “mais foco”.

A última pergunta foi a respeito do preconceito sobre o homossexualismo: *Você tem algum tipo de preconceito com o homossexualismo? Por quê?*

Exceto uma das estudantes no grupo das alunas respondeu sim e justificou sua resposta a partir de um discurso criacionista e literal: “pois Deus criou o homem e a mulher”. As outras responderam não e justificaram pelo fato de ser “uma opção de cada um” ou porque todos “merecem respeito”.

Os alunos, basicamente, inseriram-se nas mesmas formações discursivas ao responderem não e justificaram com palavras como “respeito” e “opção”. Entretanto, três justificativas chamam atenção em uma pesquisa que investiga aspectos relacionados a discurso e gênero. Um aluno afirma: “Eu acho que a pessoa ser homossexual é normal, só não gosto da prática homossexual”. Outro usa uma adversativa após declarar-se livre do preconceito: “Preconceito, não. Eu respeito, mas não apoio”. E um terceiro faz uma referência explícita à expressão “ideologia de gênero”: “Sim, sou contra a ideologia de genero (sic) pois se nasce homem tem que ser homem”.

Diante do que foi descrito, percebe-se a ilusão discursiva do sujeito, que, de acordo com analistas do discurso (PÊCHEUX e FUCHS, 1975, p.20-21; BRANDÃO, 2012, p.83-83; ORLANDI, 2015, p.32-34), o sujeito cria uma realidade discursiva ilusória através de dois tipos de esquecimento: (1) em que pensa ser a origem de seu discurso e (2) a seleção que faz entre o dito e o não-dito.

Destaca-se, nos enunciados ora analisados, a presença da heterogeneidade –“constitutiva do próprio sujeito”, afirma Brandão (2012, p.83) – produzida pela dispersão do sujeito refletida nas afirmações muitas vezes díspares. Isto ocorre pela perda da centralidade do sujeito, ou dizendo em outras palavras, porque um discurso pode estar atravessado por várias formações discursivas (BRANDÃO, 2012, p.83).

Interessante lembrar a concepção de autoria em Foucault em *A ordem do discurso* (1996, p.25): o autor não é compreendido como correspondente ao “indivíduo que fala, que pronunciou ou escreveu, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. Ou seja, locutor, enunciador e autor são funções diferentes do sujeito. Brandão (2012, p.84-85) esclarece:

Locutor: é aquele que se representa como eu no discurso; *enunciador*: é a perspectiva que esse eu constrói; *autor*: é a função social que esse eu assume enquanto produtor da linguagem. O autor é, dentre as dimensões enunciativas do sujeito, a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não-contradição, responsabilidade.

Dessa forma, para a análise do discurso não há discursos monológicos –podem “fingir” sê-los. Todo discurso tem intrínseco outros discursos, afinal tudo o que é dito é na verdade um já-dito.

É na interação, no diálogo que o sujeito irá se constituir e neste processo constrói também a realidade, ao modificá-la e ser modificado por ela:

O sujeito, por sua vez, ao dizer, se significa e significa o próprio mundo. Nessa perspectiva é que consideramos que a linguagem é uma prática. Não no sentido de realizar atos, mas, porque pratica sentido, ação simbólica que intervém no real. Pratica, enfim, a significação do mundo. O sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito. (ORLANDI, 2001, pág. 44)

Assim, percebe-se que nesta dinâmica, o sujeito constitui a sociedade, que é reflexo dos discursos e estes nunca são inéditos, pois a novidade está no acontecimento e não no que está sendo dito.

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. O autor, não é entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações como foco de sua coerência. (FOUCAULT, 1996, p. 26).

Portanto, discurso é lugar do simbólico e do político, como afirma Orlandi (2015, p.36), “lugar do trabalho da língua e da ideologia”. As respostas dos questionários analisados atestam que é no jogo discursivo que a ideologia se materializa. A sociedade procura de várias formas mascarar seus preconceitos – incluindo-se aqui os de gênero – com enunciados do tipo “não é da minha conta”, “cada um tem sua opção” e “respeito”, entretanto práticas e discursos preponderantes ainda são conservadores e discriminatórios.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou investigar modos de representação das identidades de gênero em práticas discursivas no ensino de Língua Portuguesa em uma turma de 9º ano da escola pública. Buscou também analisar as condições de produção discursiva e quem é esse sujeito que produz esse discurso.

Os discursos acerca do gênero são heterogêneos e por serem culturais e históricos, evidentemente, vão se modificando ao longo da história. Esta heterogeneidade pode ser percebida na contradição que se viu nos enunciados analisados neste estudo, pois como

já foi visto, o princípio que constitui a formação de todo discurso é o da contradição, afinal, como nos lembra Foucault (2007, p.170), a contradição funciona “ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade”.

Discursos patriarcais, principalmente fundamentados em princípios religiosos conservadores, ainda estão presentes nas escolas, entretanto a intervenção proposta comprova que estes discursos podem ser mudados a partir de práticas pedagógicas inclusivas, comprometidas com a formação libertária do ser humano.

REFERÊNCIAS

APPIGNANESI, Richard y GARRAT, Chris. **Posmodernismo para principiantes**. Buenos Aires: Longseller, 2004.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP, Ed. Unicamp, 2012.

BORIS, Georges Daniel **Falas de Homem – A construção da subjetividade masculina**. São Paulo: Anablume, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n.2, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, Cristina; BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Orgs.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Editora 34/Fundação Carlos Chagas, 1998.

FAINHOLC, Beatriz. **Hacia una escuela no sexista**. Buenos Aires: Aique, 1996..

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, A. T. **Notas sobre o desconstrucionismo de Jacques Derrida**. 2003. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121011175312.pdf.pdf. Acesso em 07 de março de 2016.pdf

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999

LOURO, Guacira. **Produzindo sujeitos masculinos e cristãos**. In: Veiga-Neto, A. (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre, Sulina, 1995.

LOURO, Guacira. **Gênero, história e educação: construção e desconstrução**. *Educação & Realidade*, RETORNA:101-132. 1995.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação: teoria e política**. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003. p.9-27.

MOURÃO, Irmã M^a Silva, GARUTI, Pe. Alberto e GUEDES, Pe. Vicente de Paulo Moretti. **Gênero, Identidade e Vida Religiosa**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: princípios & procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. 6^a ed. Campinas: Cortez, Editora da Universidade de Campinas, 2001.

ORLANDI, E. **O Que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PÊCHEUX, Michel e FUCHS, Catherine. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163-252.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas/SP: Pontes editores, 2008.

CAPÍTULO 9

UMA VOZ FEMININA E DISSONANTE NA EDUCAÇÃO DO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE 1946 -1950: MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 24/07/2020

Cleyde Oliveira de Castro

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação, Letras e Artes
Rio Branco/Acre
<http://lattes.cnpq.br/2911592534706677>

Murilena Pinheiro de Almeida

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação, Letras e Artes
Rio Branco/Acre
<http://lattes.cnpq.br/7711289728932024>

Maria de Lourdes Esteves Bezerra

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação, Letras e Artes
Rio Branco/Acre
<http://lattes.cnpq.br/2802095210274680>

Maria Evanilde Barbosa Sobrinho

Universidade Federal do Acre – Centro de
Educação, Letras e Artes
Rio Branco/Acre
<http://lattes.cnpq.br/8117650955404023>

Emerson Marques Nogueira

Secretaria de Estado da Educação - Núcleo de
Estudos de Línguas
Cruzeiro do Sul/Acre
<http://lattes.cnpq.br/8886176961479020>

RESUMO: Este trabalho versa sobre a trajetória pessoal e administrativa da docente Maria Angélica de Castro, educadora mineira de Santo Antônio do Monte, convidada pelo governador do Território Federal do Acre (1946-1950) José Guiomard dos Santos para assumir o Departamento de Educação e Cultura - DEC. Uma mulher além de seu tempo, assim considerada, por ser, até então, a primeira mulher a assumir um cargo de gestão no Acre. Ela constituiu a sua trajetória de mulher, educadora e gestora superando toda uma realidade permeada por feitos masculinos, gerados por uma visão androcêntrica que caracteriza a cultura acreana. Essa narrativa é constituída por intermédio da coleta de acervos documentais no Acre e Minas Gerais, tais como: relatórios de educação, cartas, jornais, iconografia, relatos escritos e revistas. E ainda biografia, artigos e dissertação escritos sobre essa mulher, professora e gestora. A trajetória de construção pessoal em Minas Gerais e a incursão dessa educadora no DEC, no território acreano, resultaram na representação e na simbolização que foi além daquilo que era projetado pelo ideário masculino sobre/para a mulher a época. Para ocupar um lugar à frente da gestão da educação acreana – e também em sua trajetória pessoal e profissional – essa mulher obrigou-se a assumir os contornos de uma persona masculina.

PALAVRAS - CHAVE: Mulher, educação, práticas escolares, gestão educacional, cultura machista.

A FEMININE AND DISSONANT VOICE IN THE EDUCATION OF THE FEDERAL TERRITORY OF ACRE – 1946 – 1950: MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

ABSTRACT: This work crosses about the personal and administrative trajectory of the educator Maria Angélica de Castro, a miner educator from Santo Antônio do Monte, invited by the governor of the Federal Territory of Acre (1946-1950) José Guiomard dos Santos to assume the Department of Education and Culture – DEC. A woman beyond her time she is known, for being until that moment, the first woman to assume a place of management in Acre. She built her trajectory of woman, educator, and manager overcoming an all reality permeated by male fulfilled created by an androcentric vision, that characterized the culture from the people of Acre. This narrative is built by the intermediation of gathering documental estate in Acre and Minas Gerais, such as: relators of education, letters, newspapers, iconography, written relators and magazines, and yet biographies, articles and essays written about this woman, a professor, and management. The trajectory of personal construction in Minas Gerais and the incursion of this educator in DEC in the Territory of Acre, resulted in the representation and symbolization that went on beyond of that that was projected by the male thinking about or for the women of the period. To occupy a place in her personal, professional trajectory ahead of the management education of Acre, this woman obligated herself to assume the contours of a male persona.

KEYWORDS: Woman, education, scholar practices, educational management, male-chauvinist.

1 | INTRODUÇÃO

Nada adianta um professor culto se lhe faltam diretrizes seguras para o trabalho e, sobretudo, o ideal que deve animar a alma do educador, para que consiga fazer de seus alunos “cidadãos esclarecidos, conscientes de seus deveres cívicos e humanos, amigos do trabalho e amantes do progresso” – Maria Angélica de Castro (O Acre, 16/01/1949, p. 1).

O movimento realizado nessa seção visa apresentar a história da educadora Maria Angélica de Castro para compreender a sua constituição pessoal e profissional que certamente contribuíram para o seu protagonismo no trabalho desenvolvido à frente do Departamento de Educação e Cultura do Território do Acre, sobretudo, na modernização do ensino e difusão do ideário escolanovista.

2 | A TRAJETÓRIA DE VIDA DE MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

Maria Angélica de Castro (19/02/1898 – 07/06/1988) nasceu em Santo Antônio do Monte, município do interior de Minas Gerais. “Neta do patriarca da cidade”, assim os moradores a consideravam, filha do fazendeiro Vital Teotônio de Castro e Afonsina Batista de Castro, a primeira de uma série de 14 irmãos foi criada na fazenda do pai até os 12 anos de idade. O meio rural despertou sua admiração pela natureza e pela gente que trabalhava na lavoura.

O pai, preocupado com a educação dos filhos, levou Maria Angélica para estudar na cidade. Ela iniciou seu processo formativo na escola isolada feminina, com D. Maria de Araújo Magalhães Pinto, “D. Maricota”, mãe de José de Magalhães Pinto, que ministrava as aulas em seu chalé no Largo da Matriz. Atualmente nesse local funciona o Centro Cultural e de Documentação de Santo Antônio do Monte, município de Minas Gerais. Maria Angélica não ficou na cidade por muito tempo, pois deu continuidade aos estudos na fazenda com o professor particular Luis Filgueira Campos, contratado por seu pai. Neste período, era comum às famílias contratarem um professor para cuidar da vida educacional de seus filhos, pois Santo Antônio do Monte, segundo Moraes (1983), no início do século, não contava com instrução pública que pudesse atender a toda a população local.

Maria Angélica cursou parte do ensino primário na companhia dos irmãos e dos filhos dos empregados da fazenda. Aos 13 anos de idade foi internada no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em Lavras, obedecendo à tradição de que a mulher, por suas características maternais, zelo e carinho, deveria seguir a carreira de magistério (LOURO, 2001). Ela, porém, aliou a essa tradição o seu desejo de infância, consequência de uma imagem que guardou em sua memória:

...uma festa inesquecível: a chegada à cidade de Maria Philomena Pacheco de Araújo, a Cota, filha de José Pacheco de Araújo e Silvina Philomena da Fonseca. Em 1907, a cidade engalanou-se para receber sua primeira normalista. Ela entrou na cidade a cavalo, sob o estampido de foguetes. Os olhos da menina Maria Angélica ainda não tinham visto nada mais bonito e ela decidiu: “Também vou ser uma normalista” (MORAES, 1997, p. 120).

Estudar em uma escola longe da fazenda e sob a direção de freira exigia dela persistência. Parte do trajeto era feito a cavalo e depois de trem, e as férias só ocorriam ao final do ano, quando tinha oportunidade de retornar para sua família. Assim, não se adaptando à rigidez do Colégio de Lavras, seu pai a encaminhou para o Colégio de Oliveira, cidade próxima a Santo Antônio do Monte, onde complementou o ensino primário para logo em seguida ser matriculada na Escola Normal dirigida por D. Maria Pinheiro Chagas. Nesse período ocorreu uma mudança que iria beneficiá-la, assim como aos alunos de outras localidades. “D. Mariquinha”, voltando de uma viagem feita à Europa, trouxe a ideia das férias de julho, que foi adotada pelo Colégio de Oliveira e posteriormente pelo Estado de Minas Gerais. Em 1915, é inaugurada a estrada de ferro de Santo Antônio do Monte, facilitando assim o seu retorno para casa nas férias do meio e do final de ano. Essa facilidade permitiu à Maria Angélica um alento quanto a estar junto da família, e serviu ainda como incentivo para que concluísse seu curso.

Em 1916, concluiu o curso de magistério e iniciou uma nova etapa em sua vida. “Era hora de colocar em prática, apesar da pouca idade, o que aprendera”. Retornou à fazenda do pai e improvisou uma sala de aula em “uma casa no terreiro”, onde ensinava seus irmãos, empregados e vizinhos (CASTRO, 1971). No ano de 1917, mais um fato iria mudar

a sua vida. Ela perde a mãe e em seguida a avó, a professora Angélica Maria da Silva Capanema, e fica ajudando o pai a cuidar dos 13 irmãos. Sua irmã mais nova tinha apenas 8 meses. Mesmo assumido essa responsabilidade, não abandona o trabalho na escola. No ano seguinte, em 1918, sofre mais uma perda, com a morte de seu pai.

Por sugestão do seu avô, Tenente Coronel José Batista dos Santos, Maria Angélica se transfere para Santo Antônio do Monte, ao ser inaugurada a Escola Amâncio Bernardes. Ela passa, então, a fazer parte do primeiro corpo docente dessa escola, na qual atuou por treze anos. Ela lembra, em sua carta biográfica, que foi nesse período que teve como “aluno brilhante” José Guiomard dos Santos, aquele que viria convidá-la, mais tarde, para assumir a direção do Departamento de Educação e Cultura do Território Federal do Acre, em 1946. [Carta enviada aos alunos da Escola Maria Angélica de Casto em 09 de agosto de 1971. A escola homônima recebeu este nome em homenagem à educadora, como forma de agradecimento pelo relevante trabalho que ela realizou no Território Federal do Acre. Ainda, no ano de 1918, como destaca Dilma Moraes (1997) em sua obra *Famílias que construíram Santo Antônio do Monte*, Maria Angélica fica “órfã no mundo”, com a perda do seu avô.

Em 1927, assume a diretoria da Escola Amâncio Bernardes pelo período de um ano. Essa experiência lhe rendeu prestígio para que, com os irmãos crescidos e alguns já trabalhando, pudesse dar continuidade à sua formação. Após 13 anos atuando na Escola Amâncio Bernardes, sua curiosidade e sua inquietação a fizeram partir para um novo desafio, a Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte. Em 1930, foi convocada pela Secretaria de Educação para fazer o curso de orientador técnico na referida escola, sendo que, do grupo convocado, havia 80 professoras concorrendo a 40 vagas. Esta seleção, que contou com a participação de Helena Antipoff, durou uma semana, na qual passaram por uma bateria de testes “mentais”, entrevistas e análise de currículo.

Conforme Prates (1989), não era qualquer professora que podia estudar na Escola de Aperfeiçoamento. A admissão das normalistas nessa instituição requeria idoneidade moral ilibada atestada mediante recomendação escrita pelas autoridades da cidade: o juiz, o pároco e o inspetor de instrução pública. Além disso, havia ainda as normas de procedimento e de conduta irrepreensível, regulamentadas pelo Estado e que a Escola de Aperfeiçoamento fazia cumprir “à risca” através do Diretor, do corpo docente, das duas inspetoras de comportamento e até pelo porteiro.

Em meio a esta seleção, que definiu como uma “prova de fogo”, Maria Angélica conquistou uma das vagas. Foi a partir desse processo seletivo que, segundo ela, manteve o primeiro contato com “D. Helena”, tratamento que usava para referir-se àquela que seria sua grande incentivadora e mestra, Helena Antipoff. Em um documento enviado ao IV Encontro Helena Antipoff, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1983, Maria Angélica exprime em que sentido se deu essa influência:

Graças a D. Helena perdi a timidez de uma professora do interior de Minas, tornando-me corajosa para prestar concurso como técnica do MEC em 1938, no Rio de Janeiro, conseguindo boa classificação; aceitar convite do governo do Acre, onde permaneci 5 anos, ampliando a rede escolar daquele Território e reorganizando o ensino de primeiro e segundo graus; traçando planos, valendo-me da experiência e incentivo adquiridos sob a orientação de D. Helena, que ficou largamente conhecida em um dos mais longínquos rincões da Amazônia, onde ser aluna de D. Helena era o mais valioso título que apresentava; [...] além desses atos de que muito me orgulho, há outro (miniatura do que fez D. Helena pelo Brasil afora): a criação, em Santo Antônio do Monte, de um estabelecimento de Ensino com três cursos (pré à 8ª série) e segundo grau (normal e técnico em contabilidade), tudo planejado sob a inspiração de D. Helena – construção do prédio, equipamento, jardinagem e arborização, organização do currículo, regimento, etc. (CASTRO, 1983, p. 1)

Além dessa influência declarada em sua carta, o trabalho que desenvolveu na Escola de Aperfeiçoamento sob a orientação de Antipoff se faz presente nas atividades posteriores de Maria Angélica.

3 I A FORMAÇÃO DE MARIA ANGÉLICA DE CASTRO

No processo de formação de Maria Angélica, destacou-se a Escola de Aperfeiçoamento destinada a formação de professores, criada em 1929, como parte da Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. Com o advento das reformas educacionais ocorridas nos Estados, no final dos anos 1920, essa escola irá se constituir como espaço significativo à formação de técnicos para atuarem nas escolas mineiras. Essas formações docentes e técnicas se constituíram em uma das características da Escola Nova, que propugnava a modernização da educação.

Enquanto técnica, a atuação de Maria Angélica se configurou, principalmente, a partir da sua formação na Escola de Aperfeiçoamento, junto ao laboratório de Psicologia da referida escola. Os resultados produzidos a partir das pesquisas desse laboratório subsidiaram a intervenção do Estado nas escolas mineiras, em particular nos grupos escolares, conforme consta nos relatos feitos por Maria Angélica nos Boletins de Ensino, divulgados pela Secretaria de Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, elaborados por ela, no período de 1931 a 1938.

A revitalização da escola pensada por João Pinheiro se dará a partir da implantação da política de Francisco Campos/Antonio Carlos, que visou às mudanças na escolarização primária como instrumento de formação e socialização das futuras gerações, questionando o ensino tradicional e propondo princípios baseados na educação renovada (PRATES, 1998).

Para atender à necessidade de mudanças na educação mineira, o governo deu ênfase ao Ensino Normal priorizando a continuidade da formação de professoras normalistas e criando a figura do orientador educacional, cabendo à Escola de Aperfeiçoamento a tarefa

de preparar esses profissionais. Nesse momento, a pretensão inicial almejava constituir uma “elite cientificamente fundamentada e tecnicamente aprimorada”, que se colocaria em postos-chaves na estrutura do ensino primário mineiro (PRATES, 1989, p. 140). Essa equipe, ao diplomar-se, passaria a exercer funções de mestres dos novos professores primários, diretores de grupos escolares, assistentes e orientadores técnicos, e teria como função difundir as ideias fundadas na escola nova americana e europeia por todo o Estado de Minas Gerais.

Ao ser classificada dentre as demais candidatas, Maria Angélica “deixou de ser professora para voltar a ser aluna, situação bastante agradável para quem sempre gostou de estudar” (CASTRO, 1971, p. 2). Em seu processo de formação, entra em contato com os princípios escolanovistas, pois a Escola de Aperfeiçoamento possuía um grupo de professores que disseminou tanto o discurso da Escola Nova europeia, pautada na Psicologia genético-funcional, em pesquisas experimentais e na elaboração e aplicação de testes (CAMPOS, NEPOMUCENO, SILVA, FAZZI, 2004), quanto o discurso da Escola Nova americana, representada pelo pragmatismo de Dewey e Kilpatrick.

Importa destacar que Maria Angélica teve o privilégio de ter como professoras na Escola de Aperfeiçoamento: Alda Lodi, Lúcia Schmidt Monteiro (posteriormente Lúcia Casasanta), e Amélia de Castro Monteiro (Diretora da Escola). Antes de fazer parte do corpo docente da escola, essas professoras fizeram curso nos Estados Unidos da América para se apropriarem das discussões e posições do ideário escolanovista. Na área da Psicologia Experimental, Maria Angélica entrou em contato com o trabalho de Antipoff, Claparède e Theodore Simon. Esse último, embora tenha permanecido pouco tempo no país, contribuiu com a sua formação através dos cursos teóricos e experimentais, e da discussão sobre as características da criança escolar de Belo Horizonte. Helena Antipoff fez formação universitária em Paris e Genebra, e veio para o Brasil a convite do governador do Estado de Minas Gerais, em 1929, implantou o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento para professor (CAMPOS, 2003) com a finalidade de oferecer a complementação pedagógica.

Em 1931, Maria Angélica voltou a trabalhar no Grupo Escolar de Santo Antônio do Monte quando recebeu um novo convite para trabalhar no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, sob a direção de Helena Antipoff, de quem foi assistente até 1938. Quanto às atividades desenvolvidas no período em que atuou como assistente de laboratório, o Jornal O Acre, ao noticiar sua chegada em Rio Branco, fala da competência da educadora e enfatiza as obras publicadas por ela quando ainda estava em Minas Gerais, assim se expressando:

D. Maria Angélica, após brilhante curso na Escola de Aperfeiçoamento, trabalhou longos anos no gabinete de Psicologia da referida Escola como assistente de D. Helena Antipoff. Exerceu o cargo de professora de Psicologia na Escola de Filosofia de Minas Gerais. No decurso de sua brilhante carreira,

escreveu notáveis obras didáticas publicadas pela Secretaria Geral de Educação de Minas Gerais, entre as quais: Formação das classes e o controle de sua homogeneidade; Organização das classes dos grupos escolares de Belo Horizonte; Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte, no intervalo de cinco anos (1929/1934); As classes do primeiro ano em 1933; A homogeneidade das classes e os resultados de escolares em quatro anos (1935/1938) (O ACRE, 14/07/1946, p. 1).

As obras citadas no jornal sintetizam o período em que Maria Angélica retornou ao Laboratório de Psicologia, para acompanhar experiências desenvolvidas com o propósito de organizar as classes homogêneas, em Belo Horizonte. Trabalho realizado em 1930, com a colaboração das professoras da Escola de Aperfeiçoamento, almejando à renovação pedagógica das práticas escolares. E do mesmo modo, captar e compreender os interesses que moviam o comportamento e a aprendizagem das crianças na escola aferidos pelos testes de inteligência para organizar classes homogêneas. Aliado a isso, havia a preocupação com fatores internos e externos ao aluno e como esses interferiam no processo de escolarização. Dessa forma, as experiências eram fundadas na justificativa de que a educação deveria ser estudada obedecendo-se ao critério científico, em detrimento do empirismo que reinava no meio educacional à época.

Na primeira etapa, a homogeneização se aplicava apenas às crianças novatas das primeiras séries. Na nova etapa, a experiência se aplicaria aos alunos repetentes do primeiro ano. Com isso intencionava-se verificar os progressos escolares medidos pelos testes psicológicos. Em um momento seguinte a experiência se estendeu às crianças das demais séries dos grupos escolares de Belo Horizonte.

Em 1934 Maria Angélica realiza uma nova experiência, sob a orientação de Helena Antipoff em, que visava compreender como se comportam as crianças que estão prestes a deixar a escola primária: que mudanças ocorrem, quais são as preocupações, interesses internos e as necessidades que as movem. Este estudo toma como base a necessidade, definida por Claparède como motor da conduta humana e como um termo biológico que busca o equilíbrio. A conduta, nesse processo, tem por função restabelecer o equilíbrio já rompido. E a necessidade, em contrapartida, tem como papel proteger o equilíbrio orgânico antes que esse seja rompido. Esta relação entre o biológico e o psicológico da conduta humana, esta face interna e externa, são derivadas da necessidade de adaptação entre o organismo e o meio. Representa o processo de adaptação e desenvolvimento humano frente à realidade (CLAPARÈDE, 1940).

Para Maria Angélica, este estudo permitiria mostrar, além dos interesses das crianças, as fases de desenvolvimento e o grau de sua maturidade física. Essas necessidades mudam de acordo com as fases de desenvolvimento humano e de acordo com as mudanças psicológicas. Esse é o fundamento da evolução dos interesses ao longo da infância e da adolescência. Ela empregou como instrumento de pesquisa o inquérito no qual as crianças eram questionadas sobre temas que pudessem expressar os seus

interesses, tais como: preferências escolares; atividades que desenvolviam em casa; brinquedos prediletos; preferências por livros; por personalidades importantes; profissão; presentes que gostariam de ganhar; em que empregariam uma boa quantia em dinheiro se dispusessem dela. Embora o inquérito possibilitasse conhecer o interesse das crianças egressas do ensino primário, julgava-o artificial, pois neles os alunos não estavam suficientemente envolvidos.

O resultado final desse trabalho se traduziu na conclusão de que nas diferentes idades e sexos os interesses se dirigem para atividades diferenciadas. Similar ao que ocorreu no trabalho anterior, o meio sociocultural privilegiado das crianças se sobrepõe ao meio não privilegiado. Tanto um quanto o outro interferem de forma positiva ou negativa no comportamento delas, pois daí decorrem os estímulos para que manifestem interesses por determinados direcionamentos quanto às suas decisões, como a profissão que vão escolher, brinquedos e brincadeiras, leituras, referencial que constroem a partir do pai ou da mãe, enquanto modelo de herói ou heroína, e outros comportamentos.

A pesquisa “Ideais e interesses das crianças mineiras” foi realizada pela primeira vez por Helena Antipoff em 1929. Por sugestão de Antipoff, a pesquisa foi repetida em intervalos de 5 anos por suas alunas, em 1934, 1939 e 1944, comparando-se os resultados para verificar a evolução desses ideais e interesses ao longo do tempo (CASTRO, 1934).

Os modelos negativos obtidos a partir da convivência da criança com o adulto também se expressam em decorrência das superstições e figuras populares. Atitudes diante da vida são também expressas pelas crianças, bem como o interesse por questões altruístas, econômicas e utilitaristas. Na pesquisa identificou a busca pelo prazer e pelo que é mais imediato. As crianças representam, no período em que estão, um pensamento generalizado e não analítico, traduzindo uma característica pueril ou de imaturidade diante da realidade. Esse aspecto será tratado por Piaget (1971) no sentido de que as crianças constroem a realidade a partir da lógica infantil, que por seu turno diferencia-se da lógica do adulto. Daí a compreensão de que produzem um pensamento generalizado e não analítico.

Neste estudo foram detectadas semelhanças, em termos de predileção, entre meninos e meninas, quanto à realização de atividades domésticas e quanto às aulas de aritmética. Em contrapartida, eles demonstraram pouco interesse pelas aulas de História do Brasil, História Natural e Geografia. Por sua vez, as diferenças se acentuavam quanto aos gostos literários. A depender das idades, nos anos iniciais se voltavam para os contos de fábula, e nas idades mais avançadas para os livros de história. As atividades, antes mais inquietas, passaram às de maior quietude, como os jogos de quebra-cabeça ou xadrez. Os trabalhos manuais ficavam menos interessantes e o interesse da criança se voltará para o estudo das matérias teóricas. Mais uma vez se apresentava o fator maturacional acompanhado das mudanças de interesse no comportamento dos alunos.

Diante desta experiência realizada por Maria Angélica, pode-se afirmar que ela contribuiu com o estudo do desenvolvimento humano a partir da compreensão dessas

fases, baseada no referencial trabalhado por Claparède (ideias e interesses). Aliado às mudanças físicas, os fatores externos, sociais e as relações que os alunos estabeleciam na escola também interferiam nas escolhas destes. Neste sentido, Maria Angélica afirma que o ambiente escolar, através dos métodos aplicados, e as características pessoais do mestre também interferiam na aprendizagem da criança. Os estudos realizados por Maria Angélica sobre os interesses das crianças duraram de 1933 a 1938.

Em agosto de 1938, Maria Angélica passou a trabalhar no Departamento Técnico de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Naquele ano, foi aprovada em concurso para trabalhar no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), na Guanabara, mas por questões pessoais optou por continuar em Belo Horizonte, onde estava quase toda a sua família. Em 1946, recebe o convite do então Governador do Território do Acre, José Guimard dos Santos, para assumir o Departamento de Educação e Cultura. Ela aceitou o convite e foi nomeada pela Portaria nº 179, de 14 de junho de 1946 e assim iniciou sua gestão na educação acreana.

4 | A GESTÃO DE MARIA ANGÉLICA NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA NO TERRITÓRIO FEDERAL DO ACRE

As influências presentes na prática profissional da educadora Maria Angélica de Castro provêm de Minas Gerais, especialmente de estudos realizados na Escola de Aperfeiçoamento, das orientações do INEP e do que estava posto na legislação nacional a respeito do ensino a época. Ela chegou após três meses da posse de Guimard dos Santos, em julho de 1946, depois de pedir afastamento da Inspeção de Ensino de Minas Gerais. Um acontecimento discreto noticiado no jornal em uma pequena nota na primeira página. Contudo, não se deixava de evidenciar que se tratava de alguém importante:

No avião de carreira chegou a esta capital, na tarde do dia 25, D. Maria Angélica de Castro, nomeada recentemente para dirigir o Departamento de Educação e Cultura do Território. A distinta educadora foi recebida pelo Tenente Dário D'Anzicourt, representante do Sr. Governador, pelo Sr. Raimundo Vieira de Souza, que respondia pelo expediente daquele serviço, e por numerosos elementos do magistério primário e secundário do Território (O ACRE, 30/06/1946, p.1).

José Guimard dos Santos era o quadragésimo segundo governador indicado pelo Presidente da República em quarenta e três anos de existência do Território. Entre os que assumiram a gestão do Território até 1946, apenas três concluíram seus mandatos. Por conseguinte, faltava um projeto de continuidade política e educacional, visto que eram “governos à prestação”.

À época, o Território era o principal provedor de empregos, movido pelos apadrinhamentos políticos, após o declínio da exportação da borracha. Maria Angélica opunha-se as concessões de benesses políticas e ao comodismo, passou a cobrar trabalho

de todos. Os “coronéis de barranco”, os donos dos seringais, ao constituírem a força política e o poder no Território, usavam esse pré-requisito como barganha para os cargos públicos, e a educação representava e assim se fez por muitos anos, no Acre, o lugar ideal para colocar os afilhados e agregados políticos.

A ideia de que qualquer um podia ser professor era corrente e foi enfrentada por Maria Angélica, com a elaboração de um diagnóstico educacional, e, a partir dele, ofertou-se a formação pedagógica para professores e técnicos, de modo a subsidiar a educação territorial. Esse investimento na formação de profissionais, que integraram sua equipe de trabalho, aprimorou e possibilitou a otimização de sua gestão marcada pelas seguintes ações:

- Organização física, material e ampliação do quadro profissional do Departamento de Educação e Cultura do Território Federal do Acre;
- Ampliou a rede de escolas primárias, organizou seus espaços, rotinas escolares, administrativas e procedimentos pedagógicos;
- Ampliou e organizou bibliotecas escolares;
- Instituiu encontros pedagógicos com professores para disseminar o ideário escolanovista;
- Investiu na qualificação de um corpo de professores para as escolas normais e técnicos para o Departamento de Educação;
- Concedeu bolsas de estudo para professores;
- Realizou pessoalmente o acompanhamento das atividades laborais de professores e técnicos e a aprendizagem dos alunos;
- Aprimorou o quadro de professores das escolas normais;
- Realizou concursos públicos para o magistério;
- Elaborou e instituiu regulamentos para o Ensino Primário e para as Escolas Normais;
- Propôs a construção de alojamento para normalistas e professoras de modo a efetivar a qualificação do corpo docente. Construção iniciada na gestão do governador Guiomar dos Santos/Maria Angélica de Castro - Diretora do Departamento de Educação e Cultura e concluída na gestão do Diretor Padre Arnould, em 1952.
- Instituiu e pôs em funcionamento a Pré-escola Infantil Menino Jesus em Rio Branco capital territorial;
- Implantou a Sociedade Pestalozzi, de assistência ao educando na capital e alguns municípios;

- Ampliou as matrículas no ensino primário e na Escola normal;
- Incentivou e valorizou a co-participação dos pais no acompanhamento à aprendizagem dos filhos promovendo a integração família – escola;
- Realizou ações de educação não – formal intermediadas por novos meios de comunicação na ação educativa: jornal, rádio e o cinema para a população.

A educadora Maria Angélica de Castro conseguiu concluir sua gestão à frente do Departamento de Educação e Cultura, diferente de seus antecessores. Em sua administração implantou princípios e práticas escolanovistas, sobretudo, o pressuposto de que a aprendizagem dos educandos se pauta na observação, na experimentação, na descoberta e no julgamento da realidade. Para isso, se fazia necessário organizar as classes de forma homogênea, por meio de testes de inteligência e conferir liberdade de atividade à criança nas aulas, tornando-a o principal agente do trabalho em cooperação. Com efeito, o governo à época tinha a determinação de buscar verbas aonde elas existissem. Desse modo, Maria Angélica de Castro pôde concretizar uma série de mudanças na educação territorial, a seguir elencadas:

- Regulamentou a Escola Normal da capital e incentivou o funcionamento das Escolas Normais Regionais nos municípios, regulamentando-as e dando suporte material e apoio técnico;
- Reivindicou a construção de escolas com espaços adequados ao desenvolvimento das atividades das crianças, pois o que encontrou, em sua maioria, eram escolas instaladas em barracões de madeira em péssimo estado de conservação;
- Fundou bibliotecas e promoveu a implantação de cinemas escolares, pois estes poderiam ser usados como mais um recurso de ensino, a exemplo do que já existia em outras cidades do sul do país, no sentido de fazer de cada escola da localidade uma escola risonha, propícia ao desenvolvimento de um trabalho proveitoso e à formação da personalidade da criança;
- Fundou a Sociedade Pestalozzi de “assistência ao aluno pobre”, como forma de minimizar os aspectos socioeconômicos negativos que interferiam na aprendizagem desses alunos, conforme pôde constatar em suas pesquisas e inquéritos em Belo Horizonte e realizou a aplicação destes na realidade acreana.
- Regulamentou o Ensino Primário (Decreto nº 42, de 14 de março de 1947) onde se destacam, na sua finalidade, o exercício das virtudes morais e cívicas mantendo as crianças dentro de elevado espírito de fraternidade humana, oferecendo-lhes condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade, elevação do nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à inovação no trabalho;

- Elaborou o Regulamento do Ensino Normal (Decreto nº 40, de 11 de março de 1947), com indicação de que os programas das disciplinas seriam simples, claros e flexíveis, atendendo a adoção de processos pedagógicos ativos, com o cuidado de o professor não se limitar ao método expositivo, assinalando aos alunos o que lhes cabia realizar: leituras, experiências, relatórios, exposições, palestras, etc., orientando-lhes o caminho a seguir na coleta, comparação e interpretação dos fatos, auxiliando-os na organização das ideias e conclusões a respeito dos assuntos em estudo;
- Elaborou o Programa do Ensino Primário (Decreto nº 216, de 22 de novembro de 1949) no qual havia a indicação de se trabalhar os conteúdos das disciplinas com situações que interessassem aos alunos, como brinquedos, jogos, contação de histórias, dramatizações, uso de gravuras, excursões, desenhos, poesias, etc.;
- Preocupou-se em estar divulgando os estudos científicos produzidos pela Psicologia e outras áreas, através dos artigos de jornais, escritos por ela própria ou que selecionava de revistas de outros Estados, como a Revista do Ensino de Minas Gerais, e através de palestras proferidas nos encontros da Semana Nacional da Criança, nas quais enfatizava as experiências realizadas por teóricos como Binet, Claparède, Freeman, Aguayo, Antipoff, Dewey, entre outros;
- Priorizou a formação de professores, com a reestruturação da Escola Normal e oferecimento de cursos de férias para professores leigos da capital e do interior, como forma de aumentar o número de docentes formados, condição imprescindível para aplicar as novas ideias educacionais, chamadas à época de “moderna pedagogia”.
- A exemplo disso, de 12 normalistas formadas que encontrou ao chegar ao Acre, esse número se elevou para 75 matrículas, e, ao término de sua gestão, em 1950, havia em todo o Território 65 professoras aprovadas (Jornal O Acre, 10/10/1950, p. 1);
- Enviou professores para participar de cursos promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos na capital federal, pois, além de adquirir os novos conhecimentos disseminados nos grandes centros, era necessária a formação de gestores para lidar com as escolas e ajudá-la na administração do DEC.

O Acre territorial não era um local atraente às autoridades destinadas ao exercício de cargos ou funções públicas. A atuação desses gestores era realizada de modo rápido e efêmero, movidas pelo interesse financeiro. Porém, Maria Angélica de Castro agiu em benefício da sociedade acreana, conforme suas próprias palavras, em carta remetida aos alunos da Escola que recebeu o seu nome:

Saí para ficar um ano, mas gostei tanto desse cantinho do Brasil, que só voltei cinco anos depois (1951). Encontrei aí muita gente boa para o trabalho que devíamos realizar. Clarice Fecury, diretora desse Grupo Escolar, foi uma das

boas companheiras da luta empenhada em favor da infância e juventude do então território acreano. O que pudemos fazer foi feito, apesar das condições da época serem muito diferentes das atuais. Penso que hoje tudo é mais fácil e que houve muito progresso em todos os setores do novo Estado (CASTRO, 09/08/1971).

51 CONCLUSÃO

Após apresentar a história de vida, a formação profissional e a gestão de Maria Angélica de Castro, no Departamento de Educação e Cultura no Território Federal do Acre, observa-se o seu protagonismo na educação acreana como resultante de experiências formativas, modelos provenientes de seu contexto pessoal e discussões estabelecidas no cenário nacional referentes a educação. Embora fosse mulher, ela para efetivar e consolidar seu trabalho educacional incorpora referências masculinas vigentes no período.

As vicissitudes de seu contexto social e cultural lhes impuseram atitudes, ações e escolhas que a forjaram enquanto sujeito de seu espaço, e, em algumas situações, uma mulher muito à frente de seu tempo. A sua persona não se conformou, não se emoldurou aos papéis destinados as mulheres aquele momento, rompeu barreiras e reelaborou a educação territorial fundadas nos princípios da escola - nova.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Maria Angélica de. **As classes do 1º ano em 1933**. Secretaria da Educação e Saúde Pública, Boletim n. 15, Belo Horizonte, 1934.

CASTRO, Maria Angélica de. **Ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**. _____. Carta enviada ao CDPHA em 13 de dezembro de 1983. Acervo Maria Angélica de Castro. Centro de Cultura de Santo Antônio do Monte.

CASTRO, Maria Angélica de. **Carta Biográfica** redigida em Santo Antônio do Monte, 09/08/1971. Fonte: Escola Maria Angélica de Castro, Rio Branco - Acre, 2008.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; NEPOMUCENO, Denise Maria; SILVA, Dener Luiz da; FRANZZI, Hernani Henrique. **Funcionalismo no Brasil: Pioneiros**. In: MASSIMI, Marina. **História da Psicologia no Brasil do Século XX**. São Paulo: EPU, 2004

CLAPARÈDE, Édouard. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

JORNAL O ACRE, 30/06/1946, p. 1, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 16/06/1949, p. 3, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 01/01/1950, p. 1, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

JORNAL O ACRE, 22/01/1950, p. 6, Museu da Borracha, Rio Branco, AC.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2001.

MORAES, Dilma. **Famílias que construíram a História de Santo Antônio do Monte**: lembranças do passado, fundamentos de nosso futuro. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1997.

MORAES, Dilma. **Santo Antônio do Monte**: doces namoradas, políticos famosos. Minas Gráfica Editora, 1983.

PRATES, Maria Helena Oliveira. **A Escola de Aperfeiçoamento**: teoria e prática na formação de professores. Memorial Helena Antipoff, Ibirité, 1996. (mimeo)

PRATES, Maria Helena Oliveira. **Introdução oficial do movimento de Escola Nova no ensino público de Minas Gerais**: a Escola de Aperfeiçoamento. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO - 1949. Arquivo Geral do Estado do Acre.

VIOLÊNCIA CONTRA MULHER: O CASO DAS QUEBRadeiras DE COCO BABAÇU

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 21/07/2020

Jascira da Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão, campus
VII, Codó-MA
<http://lattes.cnpq.br/6594362107605882>

RESUMO: O tema da violência contra a mulher apresenta-se como um dos principais componentes das motivações do processo de mobilização, organização e formação das identidades das extrativistas do babaçu. Através de longo processo de observação pude perceber o quanto o tema perpassa os discursos das mulheres lideranças do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB, mesmo aquele centrado na violência física. Nesse sentido tornou-se desafiador investigar e analisar a violência simbólica a qual também estão sujeitas. Ao ampliar o conceito de violência a partir de BOURDIEU (1998) e CHAUI (1985) passei a compreender a condição de sujeito objeto, dependente e silenciada, tão naturalizado e compartilhado entre elas e os “outros,” o que considero como elemento agregador e mobilizador para lutas protagonizadas por mulheres que se identificam como quebradeiras de coco babaçu.

PALAVRAS CHAVE: Violências, Quebradeira de Coco Babaçu, Identidades.

VIOLENCE AGAINST WOMEN: THE CASE OF BABASSU COCONUT BREAKERS.

ABSTRACT: The theme of violence against women is presented as one of the main components in the motivations of the process of mobilization, organization and formation of the identities of babassu extractivists. Through a long process of observation, I could see how much the theme permeates the speeches of the women leaders of the Interstate Movement of the Coco Babassu Breakers - MIQCB, even the one centered on physical violence. In this sense, it became challenging to investigate and analyze the symbolic violence to which they are also subject. By expanding the concept of violence from BOURDIEU (1998) and CHAUI (1985), I began to understand the condition of object subject, dependent and silenced, so naturalized and shared between them and the “others,” which I consider as an aggregating element and mobilizer for struggles led by babassu coconut breakers.

KEYWORDS: Violence, Babassu Coco Breaker, Identities.

1 | INTRODUÇÃO

O principal objetivo desse estudo é fazer uma reflexão sobre como as quebradeiras de coco babaçu, militantes do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB percebem e enfrentam as situações de violência e desigualdade de gênero às quais estão sujeitas no contexto da luta por reconhecimento e pelo “babaçu livre”.

2 | O PERCURSO METODOLÓGICO

A construção deste estudo seguiu o rigoroso processo de observação participante nos eventos do MIQCB, dos anos de 2015 a 2019, nos estados do Piauí e Maranhão. Segundo BOGDAN e TAYLOR (1975), este método possibilita interações sociais intensas entre o investigador e o sujeito, sendo o procedimento da observação participante o momento em que os dados são recolhidos de forma sistematizada. O registro das formas de violência sofrida por estas mulheres ocorreu com uso da técnica de entrevista semiestruturada, pois, segundo SELTZ (1987), o uso desta possibilita interpelar pessoas que não sabem ou tem determinadas deficiências na leitura e na escrita, além de possibilitar a correção de enganos que não podem ser corrigidas em questionários escritos. As mulheres lideranças com as quais estabeleci diálogos na pesquisa de campo possuem, em média, o ensino fundamental na educação formal.

Para problematização e análise da questão da violência recorri a BOURDIEU (1998) e CHAUI (1985), pois estes me ajudaram a avançar para além dos limites impostos nas formas de violência física, apreendendo assim os tipos de violência simbólica imbricadas em situações vividas por sujeitos sociais em interações humanas. Das falas das mulheres, muitas foram proferidas nos eventos que observei, nas entrevistas que fiz, como também na seleção das entrevistas concedidas por elas aos meios de comunicação de massa, ou mesmo, em rodas de “conversas informais”, momentos de descontração para elas e de conectar informações importantes para minhas análises. Através destas informações pude complementar, atualizar e validar dados levantados em documentos do próprio MIQCB e em trabalhos científicos de pesquisadores/as do tema.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde 1991, as quebradeiras de coco babaçu, com o apoio de organizações não governamentais, se organizam através do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB, nos estados do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins, regiões onde há maior incidência da palmeira do babaçu. Este movimento emerge como uma organização que representa os interesses sociais, políticos e econômicos de mulheres que culturalmente sobrevivem da extração do coco babaçu. O grupo oportuniza as mulheres serem vistas e reconhecidas em espaços públicos e privados através da valorização de suas tradições e saberes oriundos da cultura de extração do babaçu, produzindo e comercializando, especialmente, azeite e artesanato. (MIQCB, 2018). Ao longo de décadas estas mulheres lutam pelo reconhecimento de suas identidades culturais, o que vem lhes garantindo a conquista de direitos como acesso a terra, a produção e comercialização dos subprodutos do babaçu. Observei que as identidades das mulheres que se manifestam no MIQCB são, por vezes, fugidias, instáveis e tem múltiplos apelos, de forma que uma mesma mulher pode ser percebida e atravessada por múltiplos e diferentes marcadores de diferenciação social com os quais se identifica.

Segundo HALL (1987), ao fazer o debate sobre a formação das identidades culturais na modernidade, aponta que na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam somos confrontados com a multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente. Uma característica que pode ser constatada junto as extrativistas que se identificam como mulheres, mães, agricultoras, quebradeiras de coco, artesãs, dentre outras, a depender dos espaços público/privado onde estejam militando.

Quando mulheres de diferentes estados da federação brasileira se reúnem em um mesmo espaço (assembleias, reuniões, que ocorrem dentro do calendário específico do movimento) é possível identificar elementos comuns que as aproximam, mobilizam, tais como, a autoafirmação da identidade política de quebradeira de coco babaçu, o direito a terra e livre acesso ao babaçual, além do enfrentamento ao silenciamento e a violência.

“Existem as florestas de babaçu, se elas não existissem, nós não estaríamos aqui. É um equívoco de quem pensa que não existe floresta de babaçu” Maria do Socorro, (MIQCB do Tocantins, 2015).

Constata-se tanto em eventos internos como externos o tom argumentativo/reivindicativo das extrativistas, o que citei acima, ocorreu em 01/06/2015, quando dona Maria do Socorro concedeu entrevista à rádio Empresa Brasileira de Comunicação – EBC/DF. Na entrevista manifesta indignação e contra ponto ao argumento dos pecuaristas de que as quebradeiras de coco estariam em extinção, portanto a terra deveria ser reservada para áreas de pastagem. A concessão da entrevista se deu por ocasião da Marcha das Margaridas, que é a ação estratégica de fortalecimento das mulheres do campo e da floresta que integra a agenda permanente do Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) e de movimentos feministas de mulheres. É o momento de animação, capacitação e mobilização das mulheres trabalhadoras rurais em todos os estados brasileiros, culminando com a marcha em Brasília-DF. Este evento tem como objetivo proporcionar reflexões sobre as condições de vida das mulheres do campo e da floresta. Por ser permanente, é neste evento que as mulheres trabalhadoras rurais seguem lutando para inserir na pauta dos governos suas reivindicações. (<http://fetase.org.br/mobilizacoes/marcha-das-margaridas/>, em 12/11/2018).

Nesta mesma ocasião dona Maria do Socorro denuncia ainda que, devido ao cercamento das áreas de babaçual, as mulheres quebradeiras de coco sofrem situações de extrema violência, quando coletam coco em florestas cercadas e vigiadas por “jagunços”.

“Existe a violência das cercas elétricas, violência como um todo. É búfalo na região do Maranhão, grandes empresas em todas as regiões, porque as grandes empresas compram o babaçu, escravizam as pessoas, coloca veneno pra matar a palmeira, assim tá violentando o meio ambiente. Na época nossa, de que o babaçu tinha dono, era preso, as mulheres não podiam pegar o coco, pegar dentro das soltas, das quintas dos fazendeiros, porque

eles (jagunços) estupravam as quebradeiras, eles tomavam o coco de tarde quando elas vinham voltando pra casa, tomavam, derramavam, vendiam, faziam tudo. A questão é que judiavam com elas. Nós temos quebradeiras que foram arrastadas pelos jagunços com corda no pescoço. A gente teve quebradeira que foi estuprada e depois morta pelos porcos na mata. Ele mesmo (estuprador) não jogou, mas lá onde ele estuprou ele deixou o corpo da mulher estuprada, aí os bichos tomaram de conta dela, quando encontraram o corpo já estava toda acabada” (Maria do Socorro, MIQCB-TO, 2015).

Em decorrência dessas vivências o tema da violência contra a mulher aparece como componente nas motivações do processo de sensibilização, organização e formação das quebradeiras de coco babaçu, sendo pauta de reivindicação nos eventos e rodadas de negociação que participam, a exemplo da Marcha das Margaridas.

A disseminação do debate internacional sobre os enfrentamentos das violências contra as mulheres exercem influencia na forma como os movimentos sociais de mulheres no Brasil compreendem e abordam o tema.

De acordo com a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, toda e qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado deve ser caracterizada como ato de violência, portanto passivo de ação punitiva por parte dos organismos de Estado. É essa concepção discutida e adotada pela Organização dos Estados Americanos OEA, desde 1994, que influencia a luta dos movimentos sociais de mulheres no Brasil, a exemplo do MIQCB e que é pauta de negociação em ações do movimento.

O combate à violência tornou-se plataforma política do movimento, como expressada na fala de dona Maria do Socorro e reforçada por dona Francisca Machado:

[...] O pensamento agora é capacitar as mulheres para enfrentar essas coisas da violência tanto aqui, como lá fora. O MIQCB tem suas reuniões, tem conquistas, agora a responsabilidade é maior. Nós mulher, trabalhadora, nós tem um defeito que é fazer as coisas com honestidade, de querer fazer as coisas bem feito, querer que tudo de certo. No inicio a gente tinha aquela ansiedade de chegar lá, agora nós estamos. Hoje a demanda é muito grande e diferente. Agora nós tem uma demanda muito grande, a responsabilidade dobra, porque agora nós já tem conquista, nos já tamo produzindo, comercializando, nós tem nosso dinheirinho [...] É cuidar da saúde da mulher para que não seja estuprada. (Francisca Machado, MIQCB-PI, 2015).

Os discursos no MIQCB sobre violência contra mulher estão focados na violência física (visual), ou seja, naquela entendida como qualquer conduta que ofenda a integridade ou saúde corporal da mulher praticada com uso de força física do agressor que machuca a vítima de várias maneiras, ou ainda, com o uso de armas para bater, chutar, queimar, cortar ou mutilar, (OEA, 1994). Com base nos relatos apresentados de violência física sofridas pelas quebradeiras de coco babaçu foi possível compreender as circunstancia que fazem com que esse tipo de violência se torne debate latente entre elas, o que torna desafiador

elaborar discussão que interprete as nuances da violência simbólica a qual também estão sujeitas.

Segundo BOURDIEU (1998), para que a violência simbólica seja exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos é necessário que a própria vítima reconheça a imposição do dano, seja este econômica, social ou simbólica. Para BOURDIEU (1998), a violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

No caso das extrativistas do babaçu, só é possível perceber a dimensão da violência simbólica sofrida por elas na medida em que se torna possível ilustrar a forma como o discurso do opressor, seja ele o jagunço, o marido, ou, o próprio Estado, age de diferentes formas sobre elas. Essas dificuldades de percepção da violência simbólica se configuram na contrariedade do grupo para definir as estratégias de enfrentamento da mesma, como se referiu dona Francisca.

“Tinha duas coisas que eram muito difícil que era a questão do conflito e da violência. No início a discussão sobre a violência era sem rumo, sem conhecimento, e com muito medo. Porque era o marido, os filhos, então era muito difícil. As mulheres choravam porque a violência era tão grande que elas não sabiam o que era prazer. As doenças sexualmente transmissíveis eram chamadas de doença do mundo [...] Olha quantas mulheres choravam pra gente falando dessa questão da violência, ou não querendo falar o que sentiam, as mulheres não sabiam o que era prazer sexual [...]” (Francisca Machado, MIQCB-PI, 2015).

O depoimento me ajudou a compreender que, para além das questões materiais e políticas articuladas em torno da luta pela terra, o MIQCB é um movimento de mulheres cuja dinâmica de interação, formação e compartilhamento de experiências de vida é, ao longo da história, exercício com o qual puderam consolidar a autoconfiança entre elas, o que fortalece a autonomia do movimento. O histórico de violência e desigualdade partilhadas entre elas fez com que, ao longo do tempo, a discussão e a formação em torno dessa questão fossem problematizadas como diferenças no papel social desempenhado por homens e mulheres e não somente como questões sexuais (especialmente relacionadas ao prazer sexual e as doenças sexualmente transmissíveis). Em processos posteriores da história do movimento, quando a autoconfiança e os cuidados entre si se consubstanciam, o debate sobre o tema amplia-se para outras dimensões, como argumenta dona Toinha:

A discussão necessária e sempre atual é a discussão de gênero. É a mulher participar da discussão, sem violência, porque apesar de anos a gente ainda encontra nas comunidades muita mulher oprimida, muitas que dizem que não vão, não participam do movimento porque o marido não deixa, ou, eu não posso ir porque meu marido não fica com os meninos. Isso ainda é muito cruel e atual e precisa continuar com a discussão. (Toinha, MIQCB-MA, 2015).

A fala de dona Antônia Gomes (Toinha) também retoma a necessidade de ampliar a discussão sobre os diferentes tipos de violência sofrida por elas, especialmente aquelas cujo agressor é o próprio companheiro no espaço privado da casa.

Marilena CHAÚÍ (1985), no trabalho intitulado “Participando do Debate sobre Mulher e Violência” concebe violência contra as mulheres como resultado de determinada ideologia de dominação masculina produzida e reproduzida tanto por homens como por mulheres. A referida autora define violência como ação que transforma diferenças em desigualdades hierárquicas com o fim de dominar, explorar e oprimir. A ação violenta trata o ser dominado como “objeto” e não como “sujeito”, o qual é silenciado e se torna dependente e passivo. Nesse sentido, o ser dominado perde sua autonomia, ou seja, sua liberdade, entendida como “capacidade de autodeterminação para pensar, querer, sentir e agir”. Ainda segundo a concepção de CHAÚÍ (1985), violência contra as mulheres resulta de ideologia que define a condição “feminina” como inferior à condição “masculina”. As diferenças entre o feminino e o masculino são transformadas em desigualdades hierárquicas através de discursos masculinos sobre a mulher, assim, ao contrário do sujeito masculino, o sujeito feminino é um ser “dependente”, destituído de liberdade para pensar, querer, sentir e agir autonomamente. Ao ampliar o conceito de violência sofrido pelas mulheres quebradeiras de coco babaçu passei a compreender a condição de sujeito objeto, dependente e silenciada, tão naturalizado e compartilhado entre elas e os outros, porém que vem sendo desconstruído, quando passamos a reconhecer seu protagonismo, especialmente nos momentos de crise de lutas históricas pela terra e acesso ao babaçual, quando foram elas que assumiram a linha de frente.

Nas últimas décadas, embora observe-se que persistem diferentes formas de violência contra estas mulheres. Em 2017 o deputado estadual José Bonifácio (PR - TO) apresentou à Assembleia Legislativa do Tocantins o Projeto de Lei 194/2017, objetivando autorizar a incineração do coco babaçu inteiro, alterando dispositivos da Lei Estadual 1.959/2008 que protege os babaçuais e seu fruto. A proposta retira a proteção ao tradicional beneficiamento agroecológico realizado pelas coletividades de quebradeiras de coco e significa um ataque direto à existência de milhares de mulheres que retiram seu sustento dos produtos derivados do coco (farinha, azeite, sabonete, óleo, dentre outros), no estado do Tocantins, mas que reverbera nos outros estados de incidência da floresta de babaçu. Contudo, o MIQCB continua sua atuação nos estados do Maranhão, Pará, Piauí e Tocantins, com o apoio de organizações internacionais como a União Europeia, permanece desenvolvendo ações direcionadas para o fortalecimento da luta pela sua própria existência e implementação de políticas públicas que assegurem e resguarde os direitos das comunidades e povos e tradicionais. “Quebradeiras de coco babaçu lutam por sua sobrevivência”, (MIQCB, 2020).

Em 2018 as quebradeiras de coco babaçu no Maranhão e Piauí, por exemplo, debateram não somente sobre a situação de violência e ameaças sofridas por elas,

como também marcaram o dia dedicado a elas, celebrado no dia 24 de setembro, com manifestações de ruas nas cidades de Lago dos Rodrigues, na região do Mearim Maranhense e pelas ruas da cidade de Miguel Alves, no Piauí, com o intuito de mostrar a sociedade como é possível o bem viver a partir da quebra do coco babaçu, desde que seus direitos e garantias fundamentais sejam respeitados, (MIQCB, 2020).

O MIQCB, enquanto organização representativa dessas mulheres cumpre o papel de preservar a memória de luta das mulheres e o seu protagonismo na história, registrando em livros, cartilhas, documentários e músicas a cultura e os saberes tradicionais dos povos das florestas de babaçu, (disponível em: www.miqcb.org.br).

Delineada essa marcação de opressão e desigualdade que impulsiona reações de enfrentamento que surpreendem a elas mesmas, como expressou dona Francisca Machado (2015): “[...] a gente às vezes até fica calada, achando que tá falando demais”; elas vão articulando, criando e fortalecendo espaços onde se revigoram como grupo identitário para os enfrentamentos em espaços públicos mistos (com presença de homens e mulheres) como sindicatos, associações, cooperativas, onde são os homens (que ocupando espaços privilegiados de poder) pautam a discussão sobre relações de desigualdade do gênero.

Como o tema da violência física é recorrente nas rodas de conversas das mulheres, especialmente quando estão na quebra do coco na floresta, ocasião em que fazem uma roda em torno da montanha de babaçu, como ilustra a figura abaixo.



(Fonte: MIQCB, 2015)

Enquanto quebram coco é comum entre as mulheres conversarem sobre suas vidas, contando histórias de violência, falando sobre o movimento, sobre acontecimentos na comunidade e para além dela. Este hábito, que se observa ainda hoje, também é percebido

durante as reuniões e assembleias do MIQCB e se configura como momento em que as amarras hierárquicas e as desigualdades entre homens e mulheres não são percebidas, não somente pela ausência dos homens, mas também pela teia de confiança estabelecida entre elas. Nota-se fluidez na partilha das experiências e na construção dos acordos para a condução política do movimento.

4 | CONSIDERAÇÕES

Na histórica de luta pela terra e livre acesso às áreas de babaçual, protagonizada pelas extrativistas do babaçu estas mulheres vivenciam situações de violência que vão desde a negação de sua existência como sujeita de direitos, passando por atos de extrema violência física que provocaram a morte de algumas. Entretanto situações como estas impulsionaram sua auto identificação como quebradeira de coco babaçu, bem como sua auto-organização em torno do MIQCB, onde veem desenvolvendo estratégias de reconhecimento e enfrentamento aos diversos tipos de violência aos quais estão sujeitas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R; TAYLOR, S (1975). **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences**. New York. J. Wiley.

BOURDIEU, P. (1990/1995). **A dominação masculina**. Educação e Realidade, 20(2), pp. 133-184.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

CHAUÍ, Marilena. **“Participando do Debate sobre Mulher e Violência”**. In: Franchetto, Bruna, Cavalcanti, Maria Laura V. C. e Heilborn, Maria Luiza (org.). *Perspectivas Antropológicas da Mulher 4*, São Paulo, Zahar Editores, 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed., 1. reimp. – Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

SELLTIZ, Claire ET allii. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Marta Hubner de Oliveira. 2ª edição. São Paulo: EPU, 1987.

CAPÍTULO 11

ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO: OS REFLEXOS DO PATRIARCADO NAS RELAÇÕES LABORAIS FEMININAS

Data de aceite: 01/10/2020

Leticia dos Santos Sousa

RESUMO: Este trabalho procura demonstrar o quanto assédio moral nas relações laborais femininas está presente, tendo em vista sua execução discreta no âmbito trabalhista e suas fortes consequências. O assédio moral também está relacionado ao Patriarcado, no qual direciona grande parte dos aspectos interpessoais contemporâneos. Objetiva-se a promoção do debate acerca da temática, e principalmente como o Patriarcado induz aos abusos patronais, além da dificuldade em identificação das condutas caracterizadoras dele. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, no que tange doutrina, teses, artigos científicos e informativos. O Assédio Moral nas relações laborais femininas precisa ser prevenido por meio do conhecimento e debate acerca das questões, além da criação de políticas de prevenção no ambiente de trabalho, tornando-o mais seguro para a trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Assédio, Moral, Mulher, Patriarcalismo, Trabalhista.

1 | INTRODUÇÃO

O ramo empresarial, dito como corporativo, possui a necessidade de grandes resultados em pouco espaço de tempo, tornando o mercado competitivo e acirrado ao passar dos

anos. Dito isto, os trabalhadores vêm sofrendo inúmeros abusos, no que diz respeito a sua produtividade, sendo cobrados de maneira demasiada, dando lugar ao chamado Assédio Moral no Trabalho (AMT).

O Assédio Moral possui grande participação no contexto trabalhista atual, sendo caracterizado pela ocorrência de uma conduta manifestadamente abusiva, manifestados pela fala, gestos, atos, conversas, que possam proporcionar dano à moral, a honra, à personalidade, ao bem estar físico e psicológico, refletindo demasiadamente no ambiente laboral, o tornando menos ergonômico e pouco produtivo. Sua completude se realiza ao ser praticado de maneira habitual e prolongada, levando a vítima a se desequilibrar emocionalmente, provocando seu isolamento e muitas vezes até a depressão.

O AMT causa grande danos, tanto no aspecto laboral, quanto a vida pessoal daquele que o sofre. Externa-se por meio de xingamentos, constrangimentos, consequentemente trazendo prejuízos a longo prazo e danos até mesmo irreversíveis, conforme preleciona Dra. Marie Grenier Pezé:

Numa situação de assédio, a repetição das humilhações aos novatos, os vexames e as injunções paradoxais têm valor de destruição psíquica e suspendem todo trabalho do pensamento.

A impossibilidade de demitir-se sob pena de perder seus direitos sociais barra a descarga sensorio-motora. O impasse criado nestas duas grandes vias de escoamento das excitações traumáticas convoca fatalmente a ruína depressiva e a via somática mais ou menos a longo termo. (PEZÉ,2004, p.7)

Dentro do percentual de trabalhadores que sofrem este abuso, as mulheres são as maiores vítimas, constituindo um percentual de 65% contra 35 % dos homens, conforme estudo realizado em “Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder”, publicado na Revista Brasileira de Saúde Ocupacional em 2018. São inúmeros os casos que abrangem xingamentos, apelidos maliciosos, condutas racistas, atribuições vexatórias, entre outras práticas subversivas. Nota-se que o tema está entrelaçado no contexto social, dentro de um grande plano de desigualdades, dentre elas: a de gênero.

Estudos realizados recentemente, apontam que a força de trabalho feminina é a que mais sofre o Assédio Moral no ambiente laboral, sendo de até 1,8 vezes mais que os homens, de acordo com a *Task Force for Prevention of Workplace Bullying* (HSA,2001), tendo como reflexo o posicionamento dos gêneros em nosso meio social.

No que tange as desigualdades de sexos, se torna salutar a discussão a respeito do modelo social no qual a nossa sociedade foi alicerçada até os tempos atuais, organizada de modo que o gênero masculino prepondere de forma primária sob aspectos sociais , políticos , éticos , entre outros, sob o gênero feminino, tornando a mulher um ente mais frágil socialmente. Pode-se ilustrar sua definição pelas palavras de Sylvia Walby: “um sistema de estruturas sociais inter-relacionadas que permitem que os homens explorem as mulheres.” (GORDON,1996).

Desta forma, o Patriarcado guia a divisão de tarefas no ambiente trabalho. Assim, é nítido notar sua influência na formação do Assédio Moral em desfavor do gênero feminino, no que tange o ambiente laboral. A questão científica está nitidamente ligada ao grande número de mulheres que sofrem diariamente com o Assédio Moral no ambiente de trabalho e de que forma o Patriarcalismo, que nossa sociedade ainda está inserida, pode influenciar na origem de tantos casos.

No desembaralhar das eras, a mulher se determinou a conquistar grandes espaços de trabalho, tidos como masculinos, conseqüentemente aumentou -se as formas de discriminar a divisão de trabalho para os gêneros, já que se entendia que o segmento feminino se voltava apenas para o ramo privado, ao lar e as demais funções primitivas atribuídas ao sexo feminino.

A ruptura paradigmática do monopólio masculino da vida em sociedade constituiu uma espécie de rebeldia inconveniente a deturpar os antigos alicerces de segmentação das atribuições, os quais encarceravam a mulher no “segmento privado”, expressão que guarda evidente sinonímia à privação de todas as relações sociopolíticas (GUERRA, 2011, p. 73)

Os ditames sociais no qual estamos inseridos, demonstram que diretamente a divisão de papéis sociais entre o homem e a mulher, com base em questões biológicas rudimentares, nos direcionando ao arquétipo reprodutivo.

A divisão da reprodução social trabalho por desenvolvida géneros no âmbito da no quadro familiar determinaria, assim, a diferenciação entre homens e mulheres no mercado de emprego. Na gênese deste, modelo analítico persiste a importância das categorias biológicas: a maternidade e a paternidade são aspectos implícitos deste tipo de análise. As funções dos indivíduos na sociedade surgem estreitamente associadas à procriação - às mulheres caberia viver a maternidade muito para além da gravidez e do parto e aos homens conseguir os recursos materiais que asseguram a sobrevivência material do agregado. (ANDRÉ,2019, p.26)

Neste aspecto é relevante o conhecimento a respeito da influência do Patriarcalismo nas relações sociais e principalmente laborais. O termo ideológico possui conexão com o modelo social no qual o homem possui nítida preponderância sobre as mulheres, tornando-a refém, ao ponto de sofrer grandes dificuldades em desenvolver-se profissionalmente, já que o labor externo era visto apenas pela ótica masculina. Assim as relações de poder, tornam mais fácil a exposição do género feminino aos abusos morais.

Todavia é importante frisar o quanto o assédio moral torna ineficaz a produção dentro do ambiente laboral, tornando a vida da trabalhadora, em especial, mais difícil. Pois além de sofrer estigmas sociais fora do âmbito laboral, dentro deste intensifica mais ainda a desigualdade de género sofrida pelas mulheres.

O sucinto esboço da justaposição das mulheres no mercado de trabalho demonstra que elas não foram e talvez ainda não sejam totalmente bem-vindas no ambiente laboral, pois a independência económica alcançada pelo exercício de atividade produtiva desmonta o estado de sujeição aos homens e faz com que elas invadam um setor outrora exclusivo e compitam por posições de maior destaque. A assimilação dessa premissa sociológica faz com que se aquilate a possibilidade da configuração de ambientes de trabalho hostis, ofensivos e vexatórios, nos quais a ojeriza à companhia feminina é externada por diferentes manifestações que desdenham os propalados ideais de igualdade. (HIGA,2016, p.490)

O assédio moral sofrido pela trabalhadora pode se externar de inúmeras formas, proporcionando grandes efeitos psicológicos e físicos, com difícil comprovação por parte da mesma, apesar das estatísticas apontarem que as mulheres em sua maioria tendem a pedir ajuda em frente dos constrangimentos caracterizados como assédio moral no trabalho (ANDRADE,ASSIS,2018).

É nítido o reflexo do Patriarcalismo nas relações sociais e inclusive no campo de trabalho, tornando demasiadamente difícil para a mulher torna-se livre do AMT, permitindo entender, que as relações laborais refletem as relações de poder, tornando a trabalhadora mais vulnerável aos grandes abusos gerados e alimentados pelo patriarcado, pelo género masculino no comando e a submissão do género feminino.

2 | METODOLOGIA

Metodologia do estudo é a bibliográfica, coletando dados a partir de livros, artigos, teses, dissertações, o método utilizado é descritivo a fim de expor as características, procurando descobrir concomitantemente com que frequência ocorre o assédio moral, qual sua natureza, suas características, relações com o patriarcalismo, conexões através do direito do trabalho.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conhecimento em torno das relações de poder e como nossa sociedade se estrutura, torna mais eficiente a prevenção em torno do Assédio Moral no ambiente laboral, tendo em vista a dificuldade na sua comprovação, já que ele se alicerça em dispositivos constitucionais, cíveis e indiretamente na CLT. Torna-se necessário a ciência de que o Patriarcado se enraíza em nossas relações laborais e particularmente coloca a mulher em situação de risco no que diz respeito a vexame, xingamentos, situações humilhantes no trabalho. Visto a conscientização é possível que se torne o ambiente laboral mais saudável, tornando mais confortável e produtiva a vida da trabalhadora.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES

O Assédio Moral nas relações laborais femininas tende a ser comum, sendo essencial sua prevenção, a fim de permitir que as mulheres possam exercer sua profissão de maneira cômoda e saudável. A conscientização das práticas que caracterizam o AMT, dentro do próprio ambiente laboral poderá ajudar tanto as vítimas a procurarem ajuda, como evitar que possíveis abusadores se manifestem.

Além da informação, a empresa deve regulamentar em seu código de conduta, de ética, a caracterização do Assédio Moral, e permitir que haja um espaço para que a funcionária possa se sentir segura e denuncie o abuso, sendo aconselhável que não haja represália posterior a denúncia de assédio moral.

A trabalhadora é uma grande engrenagem nos ambientes laborais, tornando necessária a atenção às suas condições de trabalho, já que as mesmas irão refletir fisicamente, psicologicamente e socialmente, é válido que haja o asseguramento dos princípios constitucionais vigentes, sendo importante a valorização da mão de obra feminina que é vigorosa e indispensável para a nossa evolução.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cristiane Batista; ASSIS, Simone Gonçalves. **Assédio moral no trabalho, gênero, raça e poder: revisão de literatura.** *Rev. bras. saúde ocupacional.*, São Paulo, v. 43, e11, 2018. *Available from* http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572018000100402&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 de dez. 2019.

ANDRÉ, Isabel Margarita de Almeida. **O falso neutro em Geografia Humana: gênero e relação patriarcal no emprego e no trabalho doméstico**. 1. Ed. Lisboa: CEGUL, 2019. 346 p.

GUERRA, Raquel Diniz. **Mulher e discriminação**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

HIGA, Flávio da Costa. **Assédio sexual no trabalho e discriminação de gênero: duas faces da mesma moeda?**. *Rev. direito FGV*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 484-515, Aug. 2016. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180824322016000200484&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 de dez. 2019.

HSA. *Health and Safety Authority. Dignity at Work: the challenge of workplace bullying. Report of the Taskforce on the Prevention of Workplace Bullying, The Stationary Office*, Dublin, UK. Disponível em: <http://www.entemp.ie/publications/employment/2005/bullyingtaskforce.pdf>. Acesso em: 30 de nov. 2019.

GORDON, April A. **Transforming capitalism and patriarchy: gender and development in Africa**. Londres: Editora LynneReiner, 1996.

PEZÉ, M. G. **Forclusão do feminino na organização do trabalho: um assédio de gênero**. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, 2004.

CAPÍTULO 12

GERENCIALISMO NEOLIBERAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 20/07/2020

Paula da Luz Galvão

Universidade Federal do Vale do São Francisco
(UNIVASF)
Juazeiro-BA
<http://lattes.cnpq.br/0847858337180161>

RESUMO: O presente artigo tem por intuito analisar os modos como as perspectivas feministas e a de cunho gerencialista neoliberal são operacionalizadas nos processos de implementação das políticas públicas para mulheres na cidade de Juazeiro-BA. O pressuposto central que embasa esta questão é entender, por meio do trabalho etnográfico de pesquisa, como os fundamentos chave dessas políticas, oriundos de processos reflexivos feministas de cunho político, teórico e epistemológico, são “performatizados”, ou seja, são vividos, pensados e ressignificados na prática da vida cotidiana dos agentes de políticas públicas desta cidade por meio de formas de aplicação caracteristicamente neoliberais. Para levar a cabo esta pesquisa, partiremos da perspectiva etnográfica de compreensão da realidade, que tem como principal fundamento compreender os padrões de comportamento dos atores sociais, por meio de contatos significativos, em contextos variados, e pela observação sistemática dos fatos pertinentes. O olhar etnográfico na análise de políticas públicas possibilita um entendimento

que passa ao largo das grandes avaliações quantitativas de resultados de ações, projetos e programas sociais, uma vez que leva em consideração as mediações socioculturais e políticas que influenciam na aplicabilidade, sucesso ou insucesso das políticas. A análise dos arranjos práticos de aplicação de políticas para as mulheres tem por finalidade última avaliar, de forma qualitativa, os avanços e limitações do modelo de política social implementado para este grupo em especial. E, por meio dos dados coletados, incitar renovações a este modelo para que, por fim, as mulheres possam ter possibilidade de angariar a equidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, mulheres, Gerencialismo neoliberal, feminismo.

NEOLIBERAL MANAGEMENT AND PUBLIC POLICIES FOR WOMEN

ABSTRACT: The present article aims to analyze the ways in which feminist perspectives and the neoliberal managerialist nature are operationalized in the implementation processes of public policies for women in the city of Juazeiro-BA. The central assumption on which this issue is based is to understand, through ethnographic research work, how the key foundations of these policies, derived from feminist reflexive processes of political, theoretical and epistemological nature, are “performed”, that is, they are lived, thought and re-signified in the practice of everyday life of public policy agents in this city through forms of application that are characteristically neoliberal. To carry out this research, we will start from the ethnographic perspective of understanding

reality, which has as its main foundation to understand the behavior patterns of social actors, through meaningful contacts, in varied contexts, and by systematic observation of the pertinent facts. The ethnographic view in the analysis of public policies enables an understanding that goes beyond the large quantitative evaluations of the results of social actions, projects and programs, since it takes into account the socio-cultural and political mediations that influence the applicability, success or failure of policies. The analysis of practical arrangements for the application of policies for women has the ultimate purpose of evaluating, in a qualitative way, the advances and limitations of the social policy model implemented for this particular group. And, through the data collected, incite renewals to this model so that, finally, women can have the possibility of raising social equity.

KEYWORDS: Public policy, women, Neoliberal managementism, feminism.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o modo como pressupostos feministas e os de cunho gerencialista neoliberal são operacionalizados no processo de aplicação de políticas públicas para as mulheres em Petrolina-PE. O intuito central foi compreender como noções caras à teoria e *práxis* política feminista são performatizadas nestas ações políticas e como elas adquirem um caráter distinto à medida que precisam ser alocadas em um modelo neoliberal de gestão de políticas públicas.

Desse modo, o primeiro passo foi mapear as instituições e agentes que executam as políticas públicas para as mulheres em Petrolina, assim como identificar as políticas públicas para as mulheres executadas pelas referidas instituições e os pressupostos políticos e teóricos que lhes embasam. Posteriormente, foi realizado um acompanhamento da execução das políticas públicas identificadas, por meio do trabalho etnográfico, com foco nas estratégias utilizadas pelos seus agentes para dirimir as desigualdades de gênero na cidade.

O foco dado na aplicação de políticas para as mulheres em Petrolina-PE se fez de extrema relevância devido às inúmeras incongruências que podem surgir com a associação entre o modelo gerencialista neoliberal de gestão do Estado e os princípios feministas que balizam as propostas de políticas para as mulheres no Brasil. Isso para não mencionarmos o atual momento político de desmonte de políticas sociais no Estado brasileiro. E, no que tange à escolha da cidade de Petrolina, em Pernambuco, esta opção não foi em vão. Localizada no interior nordestino, ela tem se mostrado como modelo quase ideal de um processo de investimentos estaduais e privados, objeto de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico capitaneado pelo Estado brasileiro (FRANCA, 2008). Dentre estas políticas e programas, algumas se destacam por abraçarem nos seus objetivos, além da proposta relacionada ao desenvolvimento social, as desigualdades de gênero e uma possível superação deste tipo de iniquidade social, principalmente quando da implantação da Secretaria da Mulher do estado de Pernambuco e da Secretaria da Mulher do município, no mesmo ano, em 2007.

Deste modo, temos como *locus* de estudo uma cidade que representa de forma exemplar os projetos de desenvolvimento do Governo Federal para o nordeste, com fins de equiparar esta região às demais, no que diz respeito à riqueza e oportunidades econômicas. Por outro lado, esta cidade exemplifica, também, o que a literatura considera como descentralização das políticas públicas¹, principalmente as de gênero, fruto do processo de redemocratização do Estado (FARAH, 2004, p. 53), e que assume novas facetas com as reformas neoliberais de fins da década de 1990 e início dos anos 2000. É importante ressaltar que a opção por uma cidade sertaneja como representativa desta descentralização se faz digna de nota, haja vista que as cidades sertanejas sempre foram categorizadas como áridas, secas, atrasadas e isoladas. Localizar esta cidade como alvo de políticas públicas e investimentos nas mais variadas esferas ainda é um fenômeno a se destacar, principalmente para ir de encontro a certos mitos que ainda rondam o imaginário nacional sobre o sertão do Brasil.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva etnográfica de compreensão da realidade, que tem como principal fundamento compreender os padrões de comportamento dos atores sociais, por meio de contatos significativos, em contextos variados, e pela observação sistemática dos fatos pertinentes. O olhar etnográfico na análise de políticas públicas possibilita um entendimento que passa ao largo das grandes avaliações quantitativas de resultados de ações, projetos e programas sociais, uma vez que leva em consideração as mediações socioculturais e políticas que influenciam na aplicabilidade, sucesso ou insucesso das políticas.

Segundo a perspectiva da Ciência Política, área que inaugurou os estudos de políticas públicas, os contextos simbólicos e universos de valores não são relevantes para a referida análise. A compreensão do fazer cotidiano das políticas públicas, sua aplicação e recepção pelo público alvo, as retóricas, os jogos de poder e o modo como elas constituem saberes não são o centro das preocupações das análises segundo a Ciência Política.

Oposta a este ponto de vista, a análise socioantropológica deve partir da premissa que as políticas públicas são ações sociais e simbólicas. Seus processos de formulação são desordenados e complexos. Assim, está área questiona como as pessoas dão sentido às coisas? O que as políticas significam para as pessoas, como são recebidas e experienciadas por eles, como afetam suas vidas cotidianas? (SHORE, 2010, p. 29-35).

Dessa maneira, foi realizado um mapeamento das instituições responsáveis pela formulação e aplicação de políticas para as mulheres, assim como seus principais agentes e projetos postos em prática pelo governo do município de Petrolina-PE. Este mapeamento

1. Por descentralização quero me referir às propostas de direcionamento das políticas públicas para os níveis estadual e municipal de governo.

inicial teve por objetivo traçar a Rede que compõe os organismos voltados às mulheres da cidade e compreender o modo como eles atuam. Após esse primeiro momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estes atores sociais. O objetivo central neste momento foi a compreensão, por parte dos envolvidos, dos significados das políticas para a cidade e para o público alvo, o que eles esperavam alcançar, como estas políticas e programas são elaborados, quais os discursos políticos e epistemológicos que as embasam, como se formam os arranjos políticos, conflitos e alianças, assim como o modo como eles pensam as transformações proporcionadas

Posteriormente, utilizamos a estratégia metodológica, que acompanhe os atores “de perto e de dentro”: a etnografia (MAGNANI, 2002). Esta foi realizada nos espaços de aplicação das políticas públicas para as mulheres anteriormente mapeados e serviu de base para a interpretação dos dados coletados nas entrevistas. Além disso, essa estratégia nos permitiu entender como os saberes que embasam as políticas são articulados *in loco*, e as consequências dessa articulação para os agentes do Estado e o seu público alvo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível argumentarmos que na cena política contemporânea no Brasil têm sido desenvolvidas políticas públicas de dois tipos específicos: universal e focal. As políticas públicas de cunho universalista, que pela sua própria natureza não devem se dirigir a um público particular, têm se fundamentado na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, escrita a partir dos desdobramentos da Revolução Francesa em 1789 e no seio de um movimento social, artístico, literário e político, conhecido como Iluminismo. Esta propunha o direito à vida, à liberdade, à igualdade, segurança, propriedade e resistência a tiranias, dentre outros direitos. Sua proposta apresentava tais direitos como universais e pertencentes ao Homem enquanto direitos por natureza, impossíveis de subtrair ou alienar (MARRUL, 2004, p. 10).

Todavia, críticas às dimensões igualitaristas de direitos, protagonizadas por movimentos sociais, como os de cunho racial e feminista, por exemplo, possibilitaram que novos rumos fossem encaminhados no que diz respeito à busca e conquista de direitos de gênero no Brasil e no mundo. Com as críticas a noções tais como liberdade, cidadania, democracia, esfera privada e direitos, se tornou possível atentar para as dificuldades das políticas universalistas e para as formas com que os Estados estavam encaminhando seus projetos de superação das desigualdades. Como um dos protagonistas destas críticas, os movimentos feministas têm questionado a suposta neutralidade do Estado frente às contradições sociais e pressionado a sua atuação no sentido de superação destas (VIANA, 2013, p. 378,). Neste sentido, podemos notar, pelo menos no Brasil, propostas de políticas públicas focalizadas que possuem como pressuposto uma crítica da sociedade androcentrada, haja vista estar pautadas em elementos que contestam noções como a de igualdade, por exemplo.

As propostas dos movimentos feministas e de mulheres no Brasil, especialmente, tinham como principal intuito chamar a atenção para a incapacidade das políticas públicas, no período que antecedeu a redemocratização brasileira, em contemplar as demandas específicas das mulheres. Este modelo universalista de políticas, segundo algumas das proponentes, só aprofundava desigualdades, colocando a mulher em espaços que as inferiorizavam, como a esfera privada da domesticidade e o âmbito da família, haja vista que eram concebidas apenas como mães, esposas e cuidadoras (ibid, p. 379).

Esta crítica, todavia, só pôde ser elaborada em decorrência do processo de redemocratização brasileira, que propôs uma agenda de reformas construída com a participação de diversos atores nos processos decisórios e a inclusão de segmentos diferenciados da população em políticas públicas específicas (FARAH, 2004, p. 49-50). Essas lutas possibilitaram um “empoderamento coletivo” à medida que enriqueceram as práticas associativas femininas, o que lhes permitiu tratar de demandas específicas de sua condição de gênero (GUZMÁN, 2000, p. 66).

Este contexto de demandas e conquistas políticas deu origem a um novo marco nas lutas de gênero, principalmente a partir da década de 90 do século XX, caracterizado por dois fatores que considero essenciais: um se refere a uma nova institucionalidade que proporcionou novos interlocutores no Estado; e outro que diz respeito à elaboração e implementação de uma série de políticas para as mulheres nos três níveis de governança da sociedade.

O primeiro fator refere-se à atuação das mulheres em secretarias, conselhos e na sociedade civil organizada. Esta atuação promoveu uma maior complexidade nas formas de fazer política, uma vez que gerou novas interlocuções entre atores sociais e o Estado, via esferas de participação, como pelos Conselhos de Direitos da Mulher, por exemplo. Neste novo contexto se tornou possível colocar em pauta não só as políticas públicas focais, como também afetar os mecanismos que obstaculizam a igualdade de oportunidades, e o lugar da participação das mulheres nas esferas de decisão política. (ibid., p. 68-77).

Já o segundo fator refere-se à elaboração propriamente dita de políticas públicas para as mulheres em diversos setores da sociedade. A partir de pressupostos erigidos após a reforma do Estado brasileiro em finais dos anos 80 do século XX – que se referiam a uma ênfase maior na descentralização das políticas do Governo Federal, a uma focalização em atores específicos, às novas articulações com a sociedade civil e novas formas de gestão de políticas públicas, baseadas em noções como eficiência e efetividade – políticas públicas para as mulheres foram elaboradas e efetivadas. (FARAH, 2004, p. 52-56).

No entanto este modelo de aplicabilidade de políticas públicas para as mulheres pode ser de difícil operacionalização uma vez que precisam realizar a conexão de duas propostas, a meu ver, contraditórias. A primeira delas é referente à concretização de diretrizes e planos de ação para a promoção da equidade de gênero oriundas de perspectivas políticas e teóricas feministas, baseadas na ideia de “empoderamento” e crítica à sociedade

“androcentrada”. E, a segunda, diz respeito às propostas da reforma neoliberal dos Governos Federal, estaduais e municipais, a partir dos anos 90 do século XX, que tinham como principais diretrizes para as ações do Estado a focalização, a descentralização, o corte de gastos, a noção de eficácia, o desenvolvimentismo e a transferência para outros setores da sociedade civil, como as organizações não governamentais (ONGs), da responsabilidade pela aplicação de algumas políticas públicas, principalmente as de caráter social.

Esta última perspectiva, chamada de Gerencialismo, fez parte de uma proposta de reforma do Estado, elaborada e apresentada em 1995, pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que ocupou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Viabilizada em 1998, ela tinha como principal objetivo reestruturar o Estado brasileiro para estabilizar a economia frente à crise econômica que passava o país desde fins da década de 80 e promover mudanças no modelo patrimonialista e burocrático pelo qual o Estado estava sendo gerido. O intuito foi o de promover uma “reengenharia organizacional” adaptada dos modelos de gestão utilizados no setor privado, tendo como consequência privatizações, terceirizações, instituições de agências reguladoras e a transferência de fornecimento de serviços de caráter competitivo ou sociais (como saúde, educação e assistência social) para agências privadas e organizações sociais (de PAULA, 2005, p. 37), além do foco na descentralização, eficiência, focalização e corte de gastos, como mencionados acima.

A articulação da perspectiva gerencialista com os modelos feministas de políticas públicas para as mulheres tem se tornado um desafio para as executoras destas ações, haja vista que em muitas vezes seus pressupostos entram em contradição ora de forma explícita, ora implícita. Esta contradição se dá não só porque as duas perspectivas acima citadas se mostram contraditórias, mas também porque as reviravoltas políticas, teóricas e epistemológicas promovidas pelas diferentes abordagens feministas já são, em si mesmas, de difícil operacionalização. Isto ocorre porque os agentes das políticas públicas para as mulheres no Brasil ou desconhecem estes debates, que ocorrem no seio dos movimentos sociais, da academia e das grandes conferências sobre o tema, ou preferem se apegar a certas noções essencializadas, como às de mulher, por exemplo, por motivos dos mais diversos.

3.1 Neoliberalismo e políticas para as mulheres em Petrolina

A realidade da aplicação de políticas públicas para as mulheres no Brasil se reflete em Petrolina a partir de elementos peculiares. Caracterizada por um modelo de participação que prima muito mais por um diálogo com ONGs do que movimentos sociais, este modelo não incentiva a formação de grupos em prol de reconhecimento social. Mesmo as ONGs locais têm dificuldades em se inserir nos debates de gênero. E é importante que seja assim para os governos, até porque os debates questionadores presentes nos movimentos sociais não são bem quistos nas instituições que promovem políticas para mulheres, pois o

que se espera é a inserção das mulheres na lógica do capital, e não seu empoderamento para fins de transformação das estruturas de relações de gênero. Assim, é compreensível que não haja ações em prol do reconhecimento das mulheres acerca da sua situação de subordinação.

Esta visão, desarticulada das noções estruturantes de gênero e dos contextos de dominação, inevitavelmente se mostrou refletida em uma maneira também pouco conjuntural de realizar políticas para as mulheres na cidade. Esta característica pôde ser percebida tanto no apego a casos pontuais, desarticulados das lógicas de dominação que estão inseridos, quanto no modelo de envolvimento pessoal para solução de casos. Este modelo apenas reflete uma dificuldade em pensar ações estruturantes, uma vez que se mostra desconectado de um contexto histórico e político.

Não que esta forma de pensar a política tenha sido planejada em seus mínimos detalhes pelos agentes do município. O que acontece é que o *habitus* e as estruturas cognitivas dos envolvidos (BOURDIEU, 2007) já são formados e conformados por meio das perspectivas patriarcais, e esta estruturação apenas se reflete nos modelos de pensamento e ação dos agentes. E isto fica claro quando vemos as dificuldades de pensar as mulheres em suas diferenças. O que prevalece é uma visão universalista das mulheres, e qualquer relação com o racionalismo e universalismo liberal iluminista não é uma mera coincidência.

Assim, o que podemos notar é que até mesmo o modelo neoliberal de políticas públicas é operacionalizado de um modo rudimentar. Isso porque, o foco em uma noção essencializada de mulher caminha na contramão da focalização nas mulheres pobres. Esta categoria de mulheres, e tantas outras, são desconsideradas em prol de uma ideia universalizada do sujeito das políticas.

Além do foco dado a uma noção essencializada de mulher, outra característica se mostrou central no processo de aplicação de políticas para as mulheres em Petrolina. Uma demasiada ênfase no combate à violência e nas ações sobre os esclarecimentos técnicos dos equipamentos para as mulheres, que não contemplavam os debates a respeito da dominação masculina e das consequentes desigualdades de gênero, espelham um modelo de aplicação de políticas para as mulheres baseados em um conhecimento tecnicizado e, por isso, despolitizado. Este modelo reflete uma perspectiva de empoderamento que não prima pela ação coletiva e as transformações que estas ações podem proporcionar e se apegam a uma noção individualizada de emancipação pelo conhecimento dos equipamentos. Este modelo não apenas não emancipa as mulheres, que por ventura busquem os equipamentos, como também não emancipa as mulheres, técnicas a serviço do município que, talvez até a sua revelia, continuam perpetuando as desigualdades de gênero, uma vez que são elas mesmas que são as agentes da opressão naqueles espaços.

Este modelo que promove emancipação por uma via individualizada e tecnicizada tem como pano de fundo uma noção neoliberal de autonomia que em nada reflete às perspectivas emancipatórias propostas pelos feminismos. Este discurso, que neste caso

não é proferido por ONGs vinculadas ao Estado, e sim pelos próprios agentes do Estado, tem se mostrado acrítico e com pouca capilaridade tanto no que se refere à sociedade civil, como entre as próprias instâncias do governo. E isto não ocorre, apenas, pelo seu caráter enfadonho, como notado em várias situações que etnografei. Sua baixa capilaridade e a parca criticidade do discurso são decorrentes da baixa, ou nenhuma, ancoragem das políticas a uma proposta de emancipação e empoderamento que integre as diversas instâncias da sociedade civil e do Estado e, também, pelas crescentes dificuldades orçamentárias que lhe acompanha.

A transversalidade, por sua vez, se mostra uma proposta democrática por contemplar a ação de diversas vozes, de diversas instâncias dos poderes municipais, estaduais e Federal, mas só possui eficácia se vier como uma proposta desde o poder central. Este não apenas tem demonstrado completo desinteresse pelas políticas para as mulheres, devido à ausência em reuniões do Conselho da Mulher do município, o descaso em transferência de verba para a Secretaria Executiva da Mulher, e pelo inexistente interesse em promover formações dos seus profissionais, no que tange às desigualdades de gênero, como não tem relegado um espaço sequer para pensarmos formas de articulação entre as secretarias para elaboração de políticas mais transversais e integradas. Os esforços dos componentes da Rede de Enfrentamento à Violência contra a mulher do município até repousam no conhecimento sobre as necessidades da transversalidade, mas, quando teimam em avançar nos debates, os empecilhos financeiros impedem qualquer tentativa de inovação.

Estas dificuldades estão relacionadas à economia de gastos, promovida sob a justificativa de tornar as políticas mais “eficientes” e que resultam em um modelo caracterizado mais por “gambiarras” políticas, do que por políticas públicas de longo e médio prazo. No que diz respeito à Rede, estas “gambiarras” precisam ser arregimentadas sob a forma de troca de informações sobre os equipamentos, em reuniões intermináveis; com a confecção de cartões de cada um dos órgãos, que são distribuídos na Delegacia da Mulher (DEAM) da cidade, para que as mulheres possam ter conhecimento deles; e, quando da falta de uma sociedade civil organizada para protagonizar o discurso, mesmo que tecnicizado, sobre a violência contra a mulher, com próprio executivo “tomando as rédeas da situação”.

Assim, esta noção de eficiência tem gerado como consequência, principalmente nos municípios do interior do país, mais pobres e com menor poder de barganha, um total descaso para com as políticas de caráter social. E no que tange às ações baseadas em “gambiarras”, estas se caracterizam, quase sempre, pela pouca capilaridade, pela efemeridade das propostas, pela falta de capacitação continuada dos profissionais do Estado e pelos regimes de subcontratos e contratos temporários, que afetam diretamente no sucesso das ações e políticas para as mulheres.

As propostas da Secretaria da Mulher do Estado conformam um discurso feminista amplo e interseccionado. No entanto, e segundo afirmam as facilitadoras do principal

programa desta Secretaria na região, as formações realizadas pela ONG da região metropolitana foram insuficientes para que as mulheres assistidas (as trabalhadoras rurais da cidade) aprendessem mais sobre uma pedagogia alternativa ao modelo racional que estavam acostumadas. De acordo com a literatura, vemos como o discurso deste “feminismo de Estado” foi disciplinado pelos pressupostos neoliberais para o desenvolvimento. No entanto, muito pouco ainda tem sido dito sobre os modelos de aplicação das políticas². Este déficit se dá pela ainda escassez de trabalhos etnográficos a respeito da aplicação destas políticas, e de modo nenhum sobre uma suposta raridade desta discussão dentro do movimento feminista. Este já vem discutindo propostas de pedagogias para a emancipação e já cunhou perspectivas de uma pedagogia já considerada como feminista³.

No entanto, acredito que estas propostas pedagógicas, diferentes de outras que vêm sendo apropriadas pelos Estados, ainda estão muito restritas às atuações protagonizadas pelos movimentos feministas. Em nenhum momento do meu trabalho de campo ouvi um comentário sobre este assunto (pedagogia feminista), em nenhuma das instâncias institucionais estudadas. Este exemplo só reforça a ideia relativa a uma insatisfatória crítica ao modelo das aplicações de políticas para as mulheres. Criticam-se os conteúdos das propostas, de forma legítima, é claro, mas ainda há um vazio quanto às análises das metodologias de aplicação destas políticas. Esta insuficiência tem impactos diretos no que diz respeito à eficácia das políticas.

Apesar das críticas que podemos lançar ao conteúdo das propostas da Secretaria Estadual da mulher, principalmente as que ainda pensam a emancipação pela inserção das mulheres como empreendedoras de segundo escalão, uma vez que inseridas no mercado de trabalho por meio de ocupações desvalorizadas, porque mal pagas e com baixa reputação, não podemos classificá-las como agentes do Estado neoliberal sem fazer antes esta análise pormenorizada. A inserção do curso de políticas públicas nas turmas dos cursos profissionalizantes do programa citado foi um diferencial que quase todas as funcionárias da Secretaria que teve contato fizeram questão de exaltar. E o fizeram baseando seu discurso nas propostas de empoderamento das mulheres pelo conhecimento de sua situação de subordinação. No entanto, o modelo da pedagogia empregada é discutível, justamente por se apegar, ainda, a um modelo racionalizante tradicional. Mas, este modelo de pedagogia não é apenas discutível no que tange às ações da Secretaria Estadual da Mulher. Ele se tornou problemático nas ações de todas as instituições pesquisadas.

Assim, por mais que elas se esforçassem para levar vídeos e encaminhar o debate
2. SARDENBERG, por meio de debates sobre a atuação em um projeto de consultoria, desenvolve este temática (SARDENBERG 2006, 2015).

3. Segundo Sardenberg “Por pedagogia feminista, entende-se o conjunto de princípios e práticas que objetivam conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo que construam a equidade entre os sexos. Seu principal objetivo, portanto, é libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero, ou seja, da construção social das diferenças/desigualdades entre os sexos, objetivo esse que se aplica a todas as metodologias desenvolvidas para o trabalho com mulheres. (p. 1-2, http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/pathwaysofempowerment-org-staging/downloads/consideracoes_introduatorias_original9d6475f0950cf0bfe39b58c169a59b9.pdf . Acesso em 20/03/2017).

com maior ludicidade, o formato permitia poucas variações. Este fator parte do mesmo pressuposto racionalizante e individualizado sobre o processo de empoderamento das mulheres. A mesma observação posso fazer sobre as ações do dia da Visibilidade Lésbica. Estive presente em duas destas, e o modelo se manteve o mesmo: seminário teórico, com exposição e discussão de filmes. As pessoas presentes eram basicamente as mesmas, e por mais que levantássemos temas como heterossexualidade compulsória, homoafetividade e saúde reprodutiva, as limitações de público, composto em sua maioria por conselheiras e estudantes universitários, impedia que a mensagem, mesmo que teórica, tivesse um alcance maior.

Não posso afirmar, todavia, que este modelo está apenas relacionado às dificuldades orçamentárias. Ainda estamos apegados a um modelo de autonomia arraigado a pressupostos liberais racionalizantes e individualizantes. Que, também, são os mesmos que estão por trás das propostas neoliberais de políticas públicas, e, por que não, aos modelos educacionais que prevalecem no país. Este modelo, mesmo abarcando temáticas concebidas como tabus sociais (sexualidade, homossexualidade, etc.), não realiza seu potencial emancipador porque não sensibiliza de forma satisfatória a audiência.

4 | CONCLUSÕES

Para além dos programas que se dão no âmbito do Governo Federal, e pelas mudanças visíveis no que diz respeito às temáticas abordadas e a multiplicidade de identidades de mulheres contempladas, a Secretaria Executiva da Mulher de Petrolina coloca em prática ações que possuem pouca capilaridade, tanto entre as secretarias, como na sociedade como um todo. Ela ainda possui uma efetividade limitada devido ao seu modelo de empoderamento pela via teórica, individualizada e racionalizante. Assim como nas ações da Secretaria Estadual, da Rede e do Conselho da Mulher, não abordam assuntos considerados tabus para a nossa sociedade como, por exemplo, a violência obstétrica, as dificuldades em realizar o aborto legal nos hospitais e o tratamento desumano e preconceituoso dado pelas equipes do hospital da mulher. Além de tudo isso, ainda não é possível visualizar uma continuidade das suas ações em relação aos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres do Governo Federal, principalmente no que tange às políticas nas áreas de educação formal, para as mulheres idosas, deficientes e as que dizem respeito ao acesso à cultura e lazer.

Desse modo, podemos até verificar que os principais pressupostos e conceitos relativos às políticas para as mulheres em Petrolina se relacionam com as concepções e críticas da teoria e política feminista. No entanto, vimos que as formas como se dá esta relação está aberta a inúmeras críticas, que, ao fim e ao cabo, vêm a caracterizar o modelo gerencialista neoliberal de aplicação de políticas públicas para as mulheres no Brasil. Assim, fundamentos e concepções, como aqueles referentes à identidade das mulheres;

ao foco em um tipo de política específica, e em um tipo de violência singular (a física); as propostas de ações despolitizadas e desarticuladas dos debates de gênero e feminista; a ênfase no discurso técnico em detrimento do crítico; as formas rudimentares de diálogo com a sociedade civil; o desconsiderar das interseccionalidades de gênero; os problemas relativos a orçamento; e o modelo pessoal de levar a cabo as ações para as mulheres; todos eles refletem um modelo neoliberal de pensar e efetivar as políticas para as mulheres.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

FARAH, Marata Ferreira Santos. **Gênero e Políticas Públicas**. Estudos Feministas, v. 12, n. 1, jan-abr, 2004.

FRANCA, Celso. **A imagem do vale**: Reestruturação Agrícola e mudança social. Petrolina: Editora Franciscana, 2008.

GUZMÁN, Virginia. A equidade de gênero como tema de debate e de políticas pública. In: FARIA, Nalu, SILVEIRA, Maria Lucia e NOBRE, Miriam (orgs). **Gênero nas Políticas Públicas**: impasses, desafios e perspectivas para a ação feminista. São Paulo: SOF, 2000.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de Dentro**: notas para uma etnografia urbana. **RBCS**, v. 17, n. 49, jun 2002

MARRUL, Indira Bastos. A Indivisibilidade dos Direitos Humanos: da Desagregação à Integração. In: **Bahia Análises e Dados**, v. 14, n. 1. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, p. 9-24, 2004.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira: Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE Debate**, v. 5. n. 1. Jan-Mar de 2005.

SHORE, Cris. La Antropología e el Estudio de la Política Pública: reflexiones sobre la “formulación” da las políticas. **Antípoda**, n. 10, enero-junio, 2010.

VIANA, Raquel. Desafios e limites das políticas públicas no cotidiano das mulheres. In: VENTURI, Gustavo e GODINHO, Tatau (orgs). **Mulheres Brasileiras e Gênero nos espaços públicos e privados**: uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e edições SESC, 2013.

CAPÍTULO 13

PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE ACERCA DO FENÔMENO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: REVISÃO INTEGRATIVA

Data de aceite: 01/10/2020

Bruna Heintze Ferreira

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Mestranda, Programa de Pós-graduação Saúde
Coletiva (UFES)
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3100225740249285>

Franciéle Marabotti Costa Leite

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Departamento de Enfermagem
Professora de Pós-graduação em Saúde
Coletiva (PPGSC)
Programa de Pós-graduação em Enfermagem
(PPGENF)
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7170760158919766>

Letícia Peisino Buleriano

Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Enfermagem
Graduanda em Enfermagem e Obstetrícia
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/7433004927963861>

Rita de Cássia Duarte Lima

Universidade Federal do Espírito Santo
Departamento de Enfermagem
Professora de Pós-graduação em Saúde
Coletiva (PPGSC)
Vitória, Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/2384472795664270>

RESUMO: Introdução: A violência contra a mulher como fenômeno multicausal, interseccional que precisa ser enfrentado por todos os setores da sociedade, pois traz impactos significativos para a saúde da mulher em todos os ciclos de vida.

Objetivo: Analisar as evidências presentes na literatura acerca das percepções dos profissionais de saúde sobre a violência contra a mulher.

Método: Estudo de revisão integrativa em que foram identificados 14 artigos que compuseram a amostra do estudo, a partir das bases de dados BDNF, LILACS, MEDLINE e PUBMED, nos idiomas português, inglês e espanhol.

Resultados: A revisão contou com artigos de 2006 até 2019. A percepção dos profissionais de saúde foi separada em categorias temáticas: tipos de violência, violência como desigualdade de gênero e violência como problema de saúde.

O olhar dos profissionais sobre as situações de violência que acometem as mulheres está associado ao contexto social, desigualdade relacional, e à compreensão do quanto esse fenômeno demanda por cuidados de saúde não apenas físico, mas mental. **Conclusão:** Dentre os achados da revisão entende-se a importância de se ampliar os estudos sobre a temática, incluir as práticas interdisciplinares na assistência às mulheres e a capacitação profissional em prol da melhoria dos cuidados em saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, Violência doméstica, Pessoal de saúde, Percepção, Relações interpessoais.

PERCEPTION OF HEALTH PROFESSIONALS ABOUT THE PHENOMENON OF VIOLENCE AGAINST WOMEN: INTEGRATIVE REVIEW

ABSTRACT: **Introduction:** Violence against women as a multi-causal, intersectional phenomenon that needs to be addressed by all sectors of society, as it has significant impacts on women's health in all life cycles. **Objective:** To analyze the evidence in the literature about the perceptions of health professionals about violence against women. **Method:** An integrative review study in which 14 articles that comprised the study sample were identified, from the databases BDNF, LILACS, MEDLINE and PUBMED, in Portuguese, English and Spanish. **Results:** The review included articles from 2006 to 2019. The perception of health professionals was separated into thematic categories: types of violence, violence as gender inequality and violence as a health problem. The perception of health professionals about the situations of violence that affect women is closely associated with the social context, relational inequality, and there is an understanding of how much this phenomenon demands for health care, not only physical, but mental. **Conclusion:** Among the findings of the review, it is understood the importance of expanding studies on the subject, including interdisciplinary practices in assisting women and professional training in favor of improving health care. **KEYWORD:** Violence, Domestic violence, Health personnel, Perception, Interpersonal relations.

1 | INTRODUÇÃO

A violência é conceituada pela Organização Mundial da Saúde como o uso intencional da força contra si próprio, contra outra pessoa ou grupo que tenha como consequência ou a intenção de lesionar, causar dano psicológico, deficiência de desenvolvimento, privação ou até a morte (DAHLBERG, 2002). É um fenômeno complexo e multicausal que engloba o contexto social, cultural e político e acompanha toda a história da humanidade, persistindo de acordo com o tempo histórico de cada sociedade (MINAYO, 2007; MINAYO, 2017).

Por ser complexa e multifatorial, a violência afeta a saúde de maneira coletiva e individual, por provocar mortes, lesões, traumas físicos e mentais, e contribuir para a diminuição da qualidade de vida das pessoas, e traz impactos significativos para o setor saúde. Desde 2002 a violência se consolidou, também como problema de saúde e convocou o setor saúde, junto com outras áreas a responder aos desafios desse fenômeno, uma vez que os profissionais de saúde estão frequentemente na linha de frente no socorro às vítimas de violência (DAHLBERG, 2002).

Desse modo, um dos campos de conhecimento que nos auxiliam para compreensão do fenômeno em estudo é o da interdisciplinaridade, numa perspectiva de abertura ao diálogo e dos tensionamentos dos núcleos e, campos de saberes e práticas em saúde e áreas afins, permitindo olhares que façam sentidos e articulações entre teorias, conceitos, práticas e ideias num processo dialógico e transformador. Portanto, a interdisciplinaridade, está associada à possibilidade de "integração e interatividade entre as disciplinas e a intensidade de trocas entre os especialistas. Tendo necessariamente que agregar aspectos

como comparação, julgamento e incorporação de novos elementos, incorporando também capacidade para gerar disciplinas modificadas (JAPIASSU, 1976).

A interdisciplinaridade também é uma questão de atitude. “É uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (JAPIASSU, p. 1976). Em relação ao trabalho em saúde, espera-se que a interdisciplinaridade, não seja vista como “amontoados” de varias categorias profissionais, realizando atividades num mesmo espaço de trabalho ou programa institucional. Mas, sim emerja da ressignificação de praticas e discursos vinculados à responsabilidade, envolvimento, compartilhamento, comprometimento, direitos, deveres e sentidos de pertencimento individual e do coletivo com os projetos terapêuticos e institucionais que impliquem a todos, havendo trocas e rupturas das praticas fragmentadas, inclusive na relação com usuárias desses serviços (COSTA, 2007).

Em relação à violência que acomete as mulheres a mesma se constitui numa violação de direitos e liberdades fundamentais. Trata-se de um fenômeno que acontece no nível relacional, sendo importante incluir as desigualdades, hierarquias e assimetrias sociais como atravessadores das relações de gênero (PINTO, 2017). Portanto, considerar a perspectiva de gênero para compreender a violência contra a mulher teve fundamental participação e contribuição do movimento feminista desde a década de 60 (PINTO, 2017). Trabalhar com a categoria gênero significa assumir um posicionamento de que a violência no qual as mulheres são submetidas é fruto de relações hierárquicas de dominação entre homens e mulheres na sociedade (MENEGHEL, 2011). Necessitando, situa-los numa perspectiva interseccional que incorpora questões atinentes a raça/cor, classe social, gêneros e patriarcados como fenômenos indissociáveis do fenômeno da violência contra a mulher (RIBEIRO, 2017).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 35% das mulheres em todo mundo são vítimas de violência física e/ou sexual perpetrada, em sua maior parte, por seus parceiros (OMS, 2013). A violência pode acarretar danos importantes, podendo levar até a morte em algumas situações. O Atlas da Violência 2019 indicou que houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007. O Espírito Santo merece destaque visto que até 2012 o estado aparecia na primeira posição na taxa de homicídios femininos no país. Apesar do crescimento entre 2016 e 2017, houve uma redução considerável da violência letal contra as mulheres no estado, sugerindo provável reflexo da priorização por implementar políticas públicas de enfrentamento da violência contra a mulher implementadas pelo governo estadual (CERQUEIRA et al., 2019).

A violência manifesta-se de diversas formas, podendo destacar a: violência doméstica, familiar, sexual, psicológica, física, dentre outras classificações, e podem estar associadas ou não, no sentido de manifestar-se mais de um tipo de violência. Em quase

todos os países, o sistema de saúde constitui a única instituição que interage com as mulheres em algum momento da vida. Diante disso, os profissionais e serviços de saúde estão em posição privilegiada no rastreio e na prevenção, contando um olhar interdisciplinar sobre o fenômeno (SCHRAIBER, 2009).

Os agravos à saúde, causados pela violência, são as queixas mais frequente nos serviços de saúde, em todos os níveis de atenção, e raramente são reconhecidos e abordados como tal (PEDROSA, 2011). Também, é percebido pelas usuárias dos serviços de saúde a relevância do reconhecimento desses locais como sendo de identificação e rastreio da violência, em particular os de atenção primária (SCHRAIBER, 2007). Os serviços de atenção primária estão em destaque por ser um espaço propício para o acolhimento dessas demanda visto que este modelo de atenção tem o vínculo como base da relação profissional/usuário e trabalha com adscrição da população no território (GUEDES, 2013). Porém, ainda há a dificuldade das mulheres na revelação do ocorrido, reforçado pelo posicionamento do profissional de descrédito e julgamento moral (SCHRAIBER, 2007).

Abordar a violência contra a mulher nos serviços de saúde demanda práticas calcadas em pressupostos interdisciplinares, contemplando trabalhadores e a formação de profissionais capazes de prestar atenção integral, solidária e humanizada. Que sejam produtoras de projetos terapêuticos singulares na construção de estratégias conjuntas que incluam trabalhadores, gestores e usuárias de forma a contemplar e respeitar o contexto social e suas singularidades (PEDROSA, 2011). Nesse contexto, entende-se a violência contra a mulher como fenômeno multicausal, interseccional que precisa ser enfrentado por todos os setores da sociedade e a saúde é um deles. Assim, o objetivo desse manuscrito foi analisar as evidências presentes na literatura acerca das percepções dos profissionais de saúde sobre a violência contra a mulher.

2 | METODOLOGIA

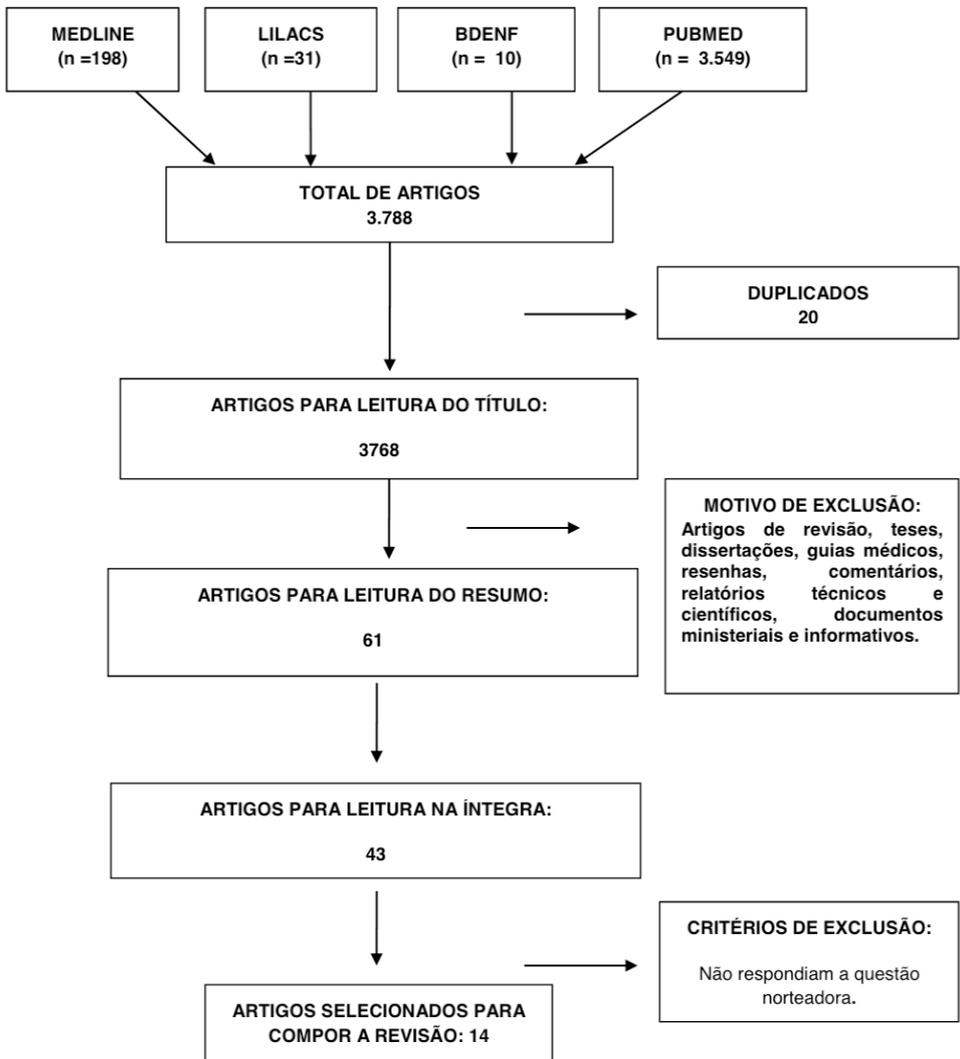
O presente estudo consiste em uma revisão integrativa de literatura. Esta revisão permite a análise de estudos de diferentes delineamentos de pesquisa e gera síntese de evidências disponíveis sobre determinado tema (SOUZA, et al, 2010). A revisão foi estruturada conforme as seguintes etapas: identificação do problema, busca na literatura, avaliação dos dados, análise dos dados e apresentação da síntese do conhecimento (SOUZA, et al, 2010).

Foi realizado no mês de Junho o levantamento bibliográfico nas bases de dados MEDLINE (Literatura Internacional em Ciências da Saúde), LILACS (Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), BDEF (Base de Dados da Enfermagem) e PUBMED (Biblioteca Nacional de Medicina). A estratégia de busca utilizada para obtenção das publicações teve os seguintes descritores em inglês registrados nos Descritores em Ciências da Saúde (Decs/Biblioteca Virtual de Saúde): “Violence” AND “Health Personnel”

AND (“Perception” OR “Social Perception) e no Medical Subject Headings (mesh) violence AND health personnel AND (perception OR social perception).

Para a coleta de dados adotaram-se os seguintes critérios de inclusão: artigos epidemiológicos do tipo analítico, estudos qualitativos, estudos descritivos, relato de caso, capítulos de livros que respondiam a questão norteadora, publicados em inglês, português e espanhol. Já como critérios de exclusão adotaram-se artigos de revisão, teses, dissertações, guias médicos, resenhas, comentários, relatórios técnicos e científicos bem como documentos ministeriais e informativos.

O levantamento na literatura foi feito por duas pesquisadoras (Ferreira BH, Buleriano LP) que de forma independente selecionaram os artigos a partir dos títulos, resumos e textos completos. As divergências foram resolvidas por consenso, e, na ausência deste por uma terceira pesquisadora (Leite, FMC). Foram encontrados 198 artigos no MEDLINE, 31 artigos na LILACS, 10 na BDEF e 3549 no PUBMED, com a combinação dos diferentes descritores supracitados. Após a eliminação de 20 artigos duplicados, foram selecionados para a leitura do título 3788 estudos. A próxima etapa foi análise dos títulos, na qual foram excluídos 3.708 estudos que não contemplavam no título o objetivo do estudo. Dos 60 elegíveis para a leitura dos resumos, 17 foram excluídos por não abarcarem os objetos do tema da percepção dos profissionais de saúde sobre a violência contra a mulher após análise. Sendo que para a leitura na íntegra ficaram 43 e, ao final, foram selecionados 14 artigos para compor a revisão visando responder a pergunta norteadora “Como o fenômeno da violência é percebido pelos profissionais de saúde?”. O fluxograma mostra o processo de seleção dos estudos executado conforme o protocolo PRISMA.



Fluxograma do processo de identificação e seleção dos artigos para revisão sistemática conforme protocolo PRISMA.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta revisão integrativa foram analisados 14 artigos que atendem ao critério de inclusão, de acordo com o quadro 1.

As publicações concentram-se no período de 2006 até 2019. Verifica-se que a maioria (N=9; 64,3%) das produções são brasileiras, (CAVALCANTI,2006; SCARANTO, 2007; FERRANTE, 2009; BARALDI, 2013; COSTA, 2014; GOMES, 2014; SILVA, 2015; GOMES, 2015; ACOSTA, 2018), sendo cinco da região Sul do Brasil (SCARANTO, 2007; GOMES, 2014; GOMES, 2015; SILVA, 2015, SCARANTO, 2007) e quatro da região Sudeste do Brasil (CAVALCANTI,2006; BARALDI, 2013; FERRANTE, 2009; ACOSTA, 2018). Cinco produções (35,7%) são internacionais, sendo elas: 1 artigo da Malásia (COLOMBINI, 2013), 1 artigo da Angola (NASCIMENTO, 2014), 1 artigo da Espanha (MAQUIBAR, 2017), 1 artigo da África do Sul (WATH, 2019) e 1 artigo da Tanzânia (LAISSER,2009).

Em relação à abordagem metodológica, quase a totalidade (N=13; 92,9%) utilizam a metodologia qualitativa (CAVALCANTI, 2006; SCARANTO, 2007; FERRANTE, 2009; LAISSER, 2009; COLOMBINI, 2013; GOMES, 2014; NASCIMENTO, 2014; COSTA, 2014; SILVA, 2015; GOMES, 2015; MAQUIBAR, 2017; ACOSTA, 2018; WATH, 2019), dos quais, oito (57,1%) utilizaram a entrevista como forma de coleta de dados (CAVALCANTI, 2006; SCARANTO, 2007; FERRANTE, 2009; LAISSER, 2009; COLOMBINI, 2013; GOMES, 2014; NASCIMENTO, 2014; MAQUIBAR, 2017). E, quanto ao local de produção, a maioria (N=6; 42,9%) foi produzida em hospital (CAVALCANTI, 2006; LAISSER, 2009; COLOMBINI, 2013; NASCIMENTO, 2014; ACOSTA, 2018, WATH, 2019), seguido das Unidades de Saúde (N= 5; 35,7%) em) (SCARANTO, 2007; FERRANTE, 2009; BARALDI, 2013; GOMES, 2014, GOMES, 2015).

Em relação à amostra, variou de 12 até 221 profissionais de saúde participantes dos estudos. Este é composto por profissionais médicos (N= 10; 71,4%) (CAVALCANTI, 2006; FERRANTE, 2009; LAISSER, 2009; COLOMBINI, 2013; BARALDI, 2013; GOMES, 2014; NASCIMENTO, 2014; COSTA, 2014; SILVA, 2015; GOMES, 2015), enfermeiros (N= 11; 78,6%) (CAVALCANTI, 2006; LAISSER, 2009; COLOMBINI, 2013; BARALDI, 2013; GOMES, 2014; NASCIMENTO, 2014; COSTA, 2014; SILVA, 2015; GOMES, 2015; ACOSTA, 2018, WATH, 2019), agente comunitário de saúde (N=4; 28,6%) (SCARANTO, 2007; COSTA, 2014; SILVA, 2015; GOMES, 2015), técnico em enfermagem (N=4; 28,6%) (GOMES, 2014; NASCIMENTO, 2014; SILVA, 2015; GOMES, 2015), psicólogo (N=2; 14,3%) (CAVALCANTI, 2006; NASCIMENTO, 2014), dentistas (N=2; 14,3%) (CAVALCANTI, 2006; SILVA, 2015), assistente social (N= 1; 7, 1%) (CAVALCANTI,2006), nutricionista (N= 1; 7, 1%) (CAVALCANTI,2006), profissionais da gestão pública da saúde (N=1; 7,1%) (COSTA, 2014), profissionais ligados a educação formal em saúde (N=1; 7,1%) (MAQUIBAR, 2017), conforme mostrado no quadro 1.

Autor	Ano	País	Local de coleta	Técnica	Amostra	Método	Profissionais
CAVALCANTI, L.F, GOMES, R.; MINAYO, M.C.S	2006	Brasil	Hospital	Entrevista	45	Qualitativo	Médicos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, odontólogos e nutricionistas
SCARANTO, C. A. A.; BIAZEVIC, M. G. H.; CROSATO, E. M.	2007	Brasil	Unidades Básicas de Saúde	Entrevista	26	Qualitativo	Agente comunitário de saúde
FERRANTE, F.G.DE; SANTOS, M.A.; VIEIRA, E.M.	2009	Brasil	Unidades Básicas de Saúde	Entrevista	14	Qualitativo	Médicos
LAISSER, R. M.; LUGINA, H. I.; LINDMARK, G.; NYSTROM, L	2009	Tanzânia	Hospital	Entrevista	16	Qualitativo	Médicos e enfermeiros
COLOMBINI, M.; MAYHEW, S.; ALI, S.H.; SHUIB, R.; WATTS, C	2013	Malásia	Hospital	Entrevista	54	Qualitativo	Médicos e enfermeiros
BARALDI, A.C.P.; ALMEIDA, A.M.; PERDONÁ, G.; VIEIRA, E.M.; SANTOS, M.A	2013	Brasil	Unidades Básicas de Saúde	Questionário estruturado	221	Quantitativo	Médicos e enfermeiros
GOMES, N.P.; ERDMANN, A.L	2014	Brasil	Unidades Básicas de Saúde	Entrevista	52	Qualitativo	Técnicos de enfermagem, enfermeiros e médicos
NASCIMENTO, E. F.G.A.; RIBEIRO, A.P.; SOUZA, E.R	2014	Angola	Hospital	Entrevista	13	Qualitativo	Um administrador sênior de saúde, três enfermeiras, três médicos diretores clínicos, três psicólogos e três técnicos de enfermagem

COSTA, M.C.; LOPES, M.J.M.; SOARES, J.S.F./	2014	Brasil	Programa de Pesquisa Interdisciplinar	Evocações livres	56	Qualitativo	Profissionais e/ou atuantes na gestão pública, gestores municipais, profissionais responsáveis pela saúde da mulher, profissionais e trabalhadores da saúde (enfermeiros, médicos, agente comunitário de saúde)
SILVA, E.B.; PANDOIN, S.M.M.; VIANNA, L.A.C	2015	Brasil	Centro Especializado em Saúde do Trabalhador	Reuniões reflexivas	41	Qualitativo	Enfermeiros, médicos, técnicos de enfermagem, auxiliares de enfermagem, dentistas, auxiliares de saúde bucal e agentes comunitários de saúde
GOMES, V.L.O; SILVA, C.D.; OLIVEIRA, D.C.; ACOSTA, D.F. ; AMARIJO, C.L	2015	Brasil	Unidades de Saúde da Família	Evocações livres e entrevistas	201	Qualitativo	Enfermeiro, técnico de enfermagem, médico e agente comunitário de saúde
MAQUIBAR, A.; CASES, C.V.; HURTIG, A. K.; GOICOLEA, I	2017	Espanha	10 local de trabalho e 2 em cafeterias	Entrevista	12	Qualitativo	Profissionais da educação formal, educação não formal, saúde e equidade municipal
WATH, A.V	2019	África do Sul	Hospital	Grupo focal	15	Qualitativo	Enfermeiros
ACOSTA, D.F.; GOMES, V.L.O; OLIVEIRA, D.C.; MARQUES, S.C.; FONSECA, A.D	2018	Brasil	Hospital	Evocações livres e entrevistas	100	Qualitativo	Enfermeiras

Quadro 1. Apresentação dos estudos sobre como a violência é percebida pelos profissionais de saúde, identificados por autor, ano, país, local de coleta, técnica, amostra, método e profissionais.

Ao analisar os estudos no intuito de responder a questão norteadora: “como a violência é percebida pelos profissionais de saúde?” emergiram as seguintes categorias temáticas: tipos de violências, desigualdade de gênero, violência como problema de saúde e seu impacto (Quadro 2).

CATEGORIAS	RESULTADOS
Tipos de violência	<p>No estudo, observa-se frente ao termo indutor “violência contra a mulher” os termos “agressão” e “agressão física” como expressões que definem a violência contra a mulher para as enfermeiras, mas o núcleo central não se limita à agressão física, também inclui o entendimento da agressão verbal (xingamento, discussão) como forma de violência que deixa marcas, no entanto, que marca o início do ciclo da violência (ACOSTA, D.F.; GOMES, V.L.O.; OLIVEIRA, D.C.; MARQUES, S.C.; FONSECA, A.D./ 2018).</p>
	<p>No conjunto das falas dos profissionais entrevistados, a violência sexual cometida contra a mulher se encontra representada por idéias associadas, que foram classificadas em três núcleos de sentido: (1) sofrimento (<i>se associou: à “marca ‘que fica pra sempre’” (Ea5) na mulher; à “agressão física [que] dói” (...), à “agressão não-física [que] também dói” (Ma8) e a “um problema muito sério para a mulher porque elas ficam traumatizadas” (P2)), (2) distúrbio do comportamento (a sexualidade masculina como um imperativo, o agressor possui um distúrbio de comportamento) e (3) relação sexual forçada (qualquer ato sexual que não leve em conta a vontade da mulher)(AS6).</i>(CAVALCANTI, L.F, GOMES, R.; MINAYO, M.C.S /2006).</p>
	<p>Os profissionais de saúde têm a percepção de violência por parceiro íntimo como sendo danos emocionais causados à mulher, e incluiu atos como xingar, bater, espancar, ameaças, estresse emocional e privação; poucos profissionais perceberam a VPI como uma atividade física, apenas abuso (muitos profissionais de saúde não reconhecem a violência sexual como violência doméstica, mas apenas como um problema social) (COLOMBINI, M.; MAYHEW, S.; ALI, S.H., SHUIB, R.; WATTS, C/ 2013).</p>
	<p>Os profissionais de saúde (médicos) percebem a violência física e a psicológica (alguns denominam como violência verbal). A violência sexual foi a menos mencionada nos relatos. Os médicos reconhecem que privar a mulher de frequentar o espaço público, impedi-la de trabalhar e depreciar o desempenho de suas atividades domésticas são expressões de violência, assim como manter relação sexual sem o consentimento da parceira (FERRANTE, F.G.DE; SANTOS, M.A.; VIEIRA, E.M. /2009).</p>
	<p>Os profissionais de saúde (agentes comunitários de saúde) percebem a violência doméstica como agressão física e verbal, ofensas do homem contra a mulher, brigas dentro de casa (âmbito privado), ter relação sexual sem consentimento da mulher, além da violência psicológica, o abuso de poder, aquela em que o marido reprime, submete, pressiona psicologicamente a mulher. Trazem também os tipos de violência percebidos: física, sexual psicológica/moral, financeira/patrimonial (SCARANTO, C. A. A.; BIAZEVIC, M. G. H.; CROSATO, E. M. /2007).</p>
	<p>No estudo, os profissionais de saúde percebem a violência como agressão, abuso, falta de autoestima, humilhação como verificado nas evocações livres presentes nas entrevistas. Como núcleo central (são as palavras mais significativas para os entrevistados e constitui o elemento mais estável e consensual) encontramos os termos “agressão” e “agressão física”.(GOMES, V.L.O; SILVA, C.D.; OLIVEIRA, D.C.; ACOSTA, D.F. ; AMARIJO, C.L/2015).</p>

Violência como desigualdade de gênero	<p>Os profissionais de saúde percebem a violência como uma relação de submissão da mulher (desigualdade relacional), uma vez que aceitam, de maneira resignada, as funções de cuidar da casa, dos filhos e marido e trabalhar fora de casa para contribuir com o aumento da renda familiar. (SILVA, E.B.; PANDOIN, S.M.M.; VIANNA, L.A.C/2015).</p>
	<p>No conjunto de profissionais de saúde, a percepção da violência contra as mulheres rurais foi identificado que os vocábulos mencionados (agressão, agressão física, álcool, desrespeito, medo, sobrecarga de trabalho da mulher, cultura, submissão, etc) mostram atributos que refletem a dominação masculina e podem indicar uma <i>tomada de consciência</i> da dominação de gênero. É possível que se comece a admitir <i>diferença como desigualdade de poder</i> e o exercício do poder masculino comece a ser questionado em sua legitimidade simbólica.(COSTA, M.C.; LOPES, M.J.M.; SOARES, J.S.F. / 2014).</p>
	<p>Os profissionais de saúde percebem que as mulheres vítimas do parceiro íntimo sofrem, mas também evitam a realidade com seus próprios comportamentos. Trabalhadores da saúde descrevem que as mulheres que são consideradas posses por homens que as espancam. Além disso, a VPI existe porque “os homens mostram poder”. Muitos dos profissionais de saúde consideram essa situação injusta e dolorosa. Também reconhecem a relação entre a pobreza das mulheres e VPI, em que algumas mulheres tinham mais de um parceiro para receber apoio financeiro adequado. Consideram que as mulheres sofrem apenas por serem mulheres. As normas culturais de que os maridos devem controlar os frutos do trabalho familiar, ter a palavra final na tomada de decisões domésticas e são responsáveis pela disciplina dos membros da família são internalizados em muitas mulheres. Isso freqüentemente leva as mulheres a culpar os incidentes de VPI por seus próprios comportamentos, em vez de incapacidade do parceiro de controlar emoções (LAISSER, R. M.; LUGINA, H. I.; LINDMARK, G.; NYSTROM, L/2009).</p>
	<p>Os profissionais percebem a violência por meio da desigualdade relacional (categoria de análise: “falsa equidade de gênero”). Relatam que houve um avanço em relação às leis, discurso, mas que não viram mudanças no cotidiano das relações gêneros. Os papéis sociais ainda estão muito enraizados na cultura e que a falta de outras referências auxiliam na manutenção do modelo de feminilidade de masculinidade tradicional persista. Além disso, os profissionais reportam à mídia como apoiador da desigualdade, fomentar o sexismo, incentivar a violência e normalize o IPV. Nas palavras de um participante do estudo, essas “mensagens tóxicas” dificultam o alcance capital próprio (MAQUIBAR, A.; CASES, C.V.; HURTIG, A. K.; GOICOLEA, I / 2017).</p>
	<p>Os profissionais de saúde entrevistados neste estudo definiram a violência contra as mulheres como algo que compromete sua dignidade, expressa por discriminação e negação de seus direitos; As percepções dos profissionais de saúde angolanos são fortemente marcadas pela construção cultural do papel da mulher na família como mãe e esposa; papel dominante do homem; conseguiram listar os tipos de violência c (NASCIMENTO, E. F.G.A.; RIBEIRO, A.P.; SOUZA, E.R./2014).</p>
	<p>Quatro temas emergiram das discussões dos grupos focais: (1) mulheres fortes se sujeitam às expectativas da sociedade e suportar a violência por parceiro íntimo, (2) as mulheres são vulneráveis e impotentes contra a violência por parceiro íntimo, (3) a violência por parceiro é um fenômeno privado e secreto (WATH, A.V / 2019).</p>
	<p>A violência é percebida nas suas formas de violência e ao seu julgamento, expresso em “agressão física” e “desrespeito”, submissão. “Covardia” e “abuso” demonstram a atitude negativa das enfermeiras sobre o objeto estudado e sobre as ações do agressor, que expressa a prepotência contra a fragilidade feminina. (“<i>Vem à cabeça uma figura de um homem covarde, uma mulher oprimida, uma mulher com medo, com autoestima baixa; e o homem usa da força física para constranger e humilhar muito ela</i>” (HU; 035) (ACOSTA, D.F.; GOMES, V.L.O; OLIVEIRA, D.C.; MARQUES, S.C.; FONSECA, A.D/ 2018).</p>

Violência como problema de saúde e seu impacto	<p>Representações sobre violência contra mulheres rurais, observou-se que, na dimensão dos gestores e profissionais, a vida das mulheres rurais é tensionada por múltiplos aspectos do que significa ser mulher. Constituem-se, assim, conflitos e desafios na vida prática dessas mulheres que, em meio aos avanços entre o novo e o conservador, o central e o periférico atestam permanências da dominação masculina. As ações em saúde, às mulheres em situação de violência, parecem, de fato, demandar uma intervenção que contemple novos elementos de compreensão do sujeito-mulher (re) constituindo o (re)significando o que são saúde, necessidades, atenção e assistência (COSTA, M.C.; LOPES, M.J.M.; SOARES, J.S.F/ 2014).</p>
	<p>A violência sexual cometida contra a mulher é percebida: (1) sofrimento, (2) distúrbio do comportamento e (3) relação sexual forçada; os profissionais de saúde agregam um olhar biomédico que reconhece a violência sexual como uma experiência corporal feminina, podendo ser compreendida por intermédio de signos e sintomas passíveis de diagnóstico e tratamento, por tradicionalmente concentrar esforços em atender aos agravos que a violência sexual provoca. Além disso, consideram o agressor como portador de <i>“algum distúrbio de comportamento, até mesmo de infância, de vida sexual [e que] pode estar ou drogado ou alcoolizado”</i> (Oa2) ou como <i>“aquele doente (...) que quer ter relações todos os dias e acha que a mulher é obrigada (...) e parte para a violência sexual”</i> (CAVALCANTI, L.F, GOMES, R.; MINAYO, M.C.S /2006).</p>
	<p>As percepções dos profissionais de saúde angolanos sobre: listar as consequências para a saúde física e mental; atendimento às mulheres com enfoque clínico; maior sensibilização dos psicólogos para atendimento da demanda (NASCIMENTO, E. F.G.A.; RIBEIRO, A.P.; SOUZA, E.R /2014).</p>
	<p>Os profissionais médicos (72,94%) percebem a violência como um problema de saúde e os enfermeiros discordam (54%). Também, a maioria dos enfermeiros e médicos acreditavam que a violência pode causada por fatores externos como o desemprego (66,7% e 69,4%, respectivamente.) e abuso de álcool e drogas (94,1% e 91,7%, resp.). Ambos os grupos concordaram (66,7% dos enfermeiros e 75,3% médicos) que os problemas psicológicos do marido pode ser responsável pela agressão. E, também, ambos se sentem desconfortáveis para perguntar sobre violência aos pacientes. Os médicos acham que a violência contra a mulher é um papel deles (BARALDI, A.C.P.; ALMEIDA, A.M.; PERDONÁ, G.; VIEIRA, E.M.; SANTOS, M.A./2013).</p>
	<p>Os profissionais entrevistados entenderam a violência doméstica como um importante dano à saúde da mulher, com implicações no setor de saúde e na produtividade econômica. Perceberam a necessidade, como unidades de saúde, de estar mais bem preparadas para o atendimento à mulher, o que envolve o reconhecimento da violência doméstica como causa associada à procura do serviço e do próprio cuidado. Esse fenômeno complexo está em movimento e se configura na dinâmica das interações de conhecimentos, ações e articulações direcionadas à promoção do cuidado integral à mulher. (GOMES, N.P.; ERDMANN, A.L/2014).</p>

Quadro 2- Apresentação dos resultados dos estudos distribuídos em três categorias temáticas sobre a percepção dos profissionais de saúde sobre violência contra a mulher.

4 | CATEGORIA 1 - TIPOS DE VIOLÊNCIA

Nota-se em pesquisa realizada em unidades de saúde intitulada “Violência contra a mulher: percepção dos médicos das unidades básicas de saúde da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo”, mostrou que os médicos reconhecem a violência física e a psicológica. Nesse estudo, os profissionais entendem que a violência psicológica seja a mais grave pelo fato da mulher ter dificuldade em reconhecê-la como prejudicial a sua saúde. A violência sexual foi a menos citada. Ainda, sobre esse estudo, os médicos relatam que

impedir a mulher de frequentar os espaços públicos, de trabalhar, depreciar os trabalhos domésticos, e fazer sexo sem consentimento são manifestações de violência contra a mulher (FERRANTE, 2009).

Pesquisa realizada em um Centro de atendimento às vítimas de crime (CEVIC) mostrou que as formas de violência psicológica doméstica nem sempre são identificáveis pela vítima. Elas podem aparecer diluídas, ou seja, não serem reconhecidas como tal por estarem associadas a fenômenos emocionais frequentemente agravados por fatores tais como: o álcool, a perda do emprego, problemas com os filhos, sofrimento ou morte de familiares e outras situações de crise. É também importante enfatizar que a violência psicológica causa, por si só, graves problemas de natureza emocional e física (SILVA, 2007).

Já no estudo realizado por Gomes (2015) em Unidades de Saúde da Família do Rio Grande do Sul os profissionais de saúde percebem a violência como agressão, abuso, falta de autoestima, humilhação como verificado nas evocações livres presentes nas entrevistas. Como núcleo central, encontramos, os termos “agressão” e “agressão física”. A “Agressão física” no núcleo central pode indicar que entrevistados, além da violência física, incluídos nas suas representações outras formas de violência como a psicológica, patrimonial, sexual e moral. Aparece também a palavra “medo” que sugeri tanto o medo da vítima quanto do profissional de se envolver no caso e sofrer retaliação (GOMES, 2015).

Ainda no contexto das Unidades Básicas de Saúde, um estudo realizado com agentes comunitários de saúde sobre a violência doméstica contra a mulher, no Rio Grande do Sul, Brasil, constatou que os agentes comunitários de saúde têm papel significativo no rastreamento da violência e que há percepção da violência física, sexual, psicológica e econômica atribuindo à violência doméstica como agressão física e verbal, ofensas do homem contra a mulher, brigas dentro de casa (âmbito privado), ter relação sexual sem consentimento da mulher, além da violência psicológica, o abuso de poder, aquela em que o marido reprime, submete, pressiona psicologicamente a mulher (SCARANTO, 2007).

Além disso, os agentes contribuem na promoção de práticas de saúde, ao priorizarem grupos de maior vulnerabilidade. Ainda, neste estudo revela-se a percepção dos profissionais acerca de uma violência de gênero pautada na desigualdade relacional, sendo necessário investimento em capacitação profissional para criar estratégias de identificação e intervenção no coletivo, no intuito de promover a autonomia da mulher (FONSECA, 2009).

Dando o enfoque ao contexto hospitalar, o estudo “Representações sociais de enfermeiras acerca da violência doméstica contra a mulher: estudo com abordagem estrutural” mostrou que as enfermeiras possuem uma percepção da violência primeiramente ligada ao físico, como evidenciados nos termos “agressão”, “agressão física” nas evocações o que significa associação com a violência física. Ainda, é importante mencionar que há também a percepção da violência como manifestação da desigualdade relacional de gênero

destacando as palavras evocadas “humilhação” e “desrespeito” e “submissão” (ACOSTA, 2018).

Outro estudo realizado em hospital, com profissionais de diferentes categorias, mostrou que os profissionais de saúde têm a percepção de violência por parceiro íntimo como sendo danos emocionais causados à mulher, e incluiu atos como xingar, bater, espancar, ameaças, estresse emocional e privação. Poucos profissionais perceberam a violência por parceiro íntimo como uma agressão física, e sim como apenas abuso. E, muitos profissionais de saúde não reconhecem a violência sexual como violência doméstica, mas apenas como um problema social (COLOMBINI, 2013).

Em relação à violência sexual, um estudo realizado com médicos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, odontólogos e nutricionistas intitulado “Representações sociais de profissionais de saúde sobre violência sexual contra a mulher: estudo em três maternidades públicas municipais do Rio de Janeiro, Brasil” teve como objetivo analisar as representações sociais da violência sexual contra a mulher, construídas e reproduzidas no contexto da assistência pré-natal. Os profissionais tem a percepção da violência sexual como uma experiência corporal feminina, podendo ser compreendida pelos sinais e sintomas diagnosticados e tratados, configurando um caráter biologicista à violência (CAVALCANTI, 2006).

Constata-se nesta revisão que os profissionais percebem a violência contra a mulher, como atos de agressão, e humilhação. Mas, a violência sexual ainda não é reconhecida como violência para alguns profissionais (FERRANTE, 2009), muitas vezes não sendo considerada como uma violência doméstica (COLOMBINI, 2013) e ainda está muito ligada ao modelo biologicista, atrelando a violência sexual aos agravos na saúde da vítima (CAVALCANTI, 2006). Um dado também importante de se considerar que os agentes comunitários de saúde detalharam todos os tipos de violência (física, psicológica, sexual, patrimonial/moral) e que consideram tanto um problema de saúde quanto um problema social (SCARANTO, 2007).

5 | CATEGORIA 2 - VIOLÊNCIA COMO DESIGUALDADE DE GÊNERO

A violência que acomete as mulheres é uma questão de saúde pública e uma violação de direitos fundamentais. Mudanças essenciais no lugar social das mulheres começaram a ocorrer a partir da segunda metade do século XX, como: a entrada da mulher no mundo público do trabalho, a pílula anticoncepcional, os movimentos feministas ganhando as ruas do mundo inteiro reivindicando as igualdades de direitos. Porém, as mudanças que acontecem na sociedade não se dão por substituições, mas sim num processo contínuo de sobreposição que deixa vestígio na subjetividade (ZUMA, 2007).

Apesar de todo avanço nas mudanças nos papéis sociais de mulheres e homens, a constituição da identidade feminina persiste e a força do lugar social atribuído à figura

materna como responsável pelos filhos, pela ordem e manutenção da família ainda está presente (ZUMA, 2007). Sendo assim, essa categoria de análise traz como evidência a percepção que os profissionais de saúde têm sobre a violência contra a mulher como sendo uma desigualdade de gênero. É composta por sete estudos (50%) (SILVA, 2015; COSTA, 2014; LAISSER, 2009; MAQUIBAR, 2017; WATH, 2019; ACOSTA, 2018; BARALDI, 2013).

Os profissionais de saúde de uma equipe multidisciplinar de uma Unidade Básica de Saúde do Rio Grande do Sul, Brasil, concebem a violência como uma submissão da mulher, uma desigualdade relacional visto que elas aceitam, de maneira resignada as funções de cuidados com os afazeres domésticos, além de trabalhar fora de casa para contribuir com o aumento da renda da família (SILVA, 2015). Um outro estudo realizado no contexto da zona rural também do Rio Grande do Sul, Brasil analisou as representações sociais da violência contra as mulheres na perspectiva de gestores municipais, profissionais e trabalhadores da saúde em cenários rurais e constatou-se que os termos mencionados (agressão, agressão física, álcool, desrespeito, medo, sobrecarga de trabalho da mulher, cultura, submissão) mostram atributos que refletem a dominação masculina e podem indicar uma tomada de consciência da dominação de gênero (COSTA, 2014).

Pesquisa realizada com médicos e enfermeiros em Unidades Básicas de Saúde de São Paulo, a maioria acreditava que a violência pode ser causada por fatores externos como o desemprego (66,7% e 69,4%, respectivamente.) e abuso de álcool e drogas (94,1% e 91,7%, respectivamente.). Ambos os grupos concordaram (66,7% dos enfermeiros e 75,3% médicos) que os problemas psicológicos do marido pode ser responsável pela agressão (BARALDI, 2013). Outro estudo encontrado na literatura trouxe a percepção de que a violência é um problema que os profissionais associam às esferas sociais e econômicas: o acesso precário à educação, o desemprego generalizado, ou a relacionam a comportamentos como o abuso de álcool e drogas que também remetem à pobreza ou baixa escolarização. As soluções são, portanto, remetidas a aspectos sociais e culturais, dentro de um ideal genérico de sociedade cuja construção está sempre além de qualquer possibilidade do campo da saúde e é muito vezes atribuídas à esfera governamental (KISS, 2011). Além desse estudo, Lettiere (2008) traz também a percepção dos profissionais de saúde da violência contra a mulher como consequência do contexto social e Schraiber (2006) contribui com um panorama de produções científicas sobre violência e saúde e trouxe a violência contra a mulher como fruto da desigualdade relacional.

Ainda, é importante destacar o estudo intitulado “Representações sociais de enfermeiras acerca da violência doméstica contra a mulher: estudo com abordagem estrutural” realizado em um hospital brasileiro demonstrou que as enfermeiras também tiveram um olhar voltado para além da agressão física como tipo de violência, por conceberem a violência como uma desigualdade relacional de gênero ao evocarem as palavras “humilhação” e “desrespeito” e “submissão” (ACOSTA, 2018). Profissionais de saúde percebem e consideram a violência por parceiro íntimo como um fenômeno ligado

à desigualdade de gênero, influências culturais (dominação masculina), da pobreza, e da dependência financeira, que mantém a invisibilidade da violência pela não denúncia (LAISSER, 2009).

Ao voltar o olhar para o público jovem, o estudo intitulado *“Professionals’ perception of intimate partner violence in young people: a qualitative study in northern Spain”* objetivou explorar as percepções dos profissionais sobre violência por parceiro íntimo (VPI) entre jovens, enfocando as características do fenômeno e suas percepções sobre programas e campanhas existentes que visam abordá-lo (MAQUIBAR, 2017).

Os profissionais percebem a violência por meio de uma “falsa equidade de gênero”. Relatam que houve um avanço em relação às leis, discurso, mas que não viram mudanças no cotidiano das relações de gêneros. Os papéis sociais ainda estão muito enraizados na cultura e que a falta de outras referências auxiliam na manutenção do modelo de feminilidade de masculinidade tradicional. Além disso, os profissionais reportam à mídia como apoiador da desigualdade, fomentar o sexismo, incentivar a violência e normalizar a violência por parceiro íntimo (MAQUIBAR, 2017).

Assim como o estudo realizado na África do Sul com enfermeiras emergencistas que teve como finalidade descobrir por meio do discurso como os enfermeiros respondiam à mulheres expostas à violência por parceiro íntimo. Ficou evidente que os profissionais atrelam a violência que acomete as mulheres ao contexto cultural e de desigualdade, uma vez que nos discursos surgiram os seguintes temas: as mulheres são consideradas fortes quando suportam a violência por parceiro íntimo, são mais vulneráveis a essa situação, e que a violência trata-se de um fenômeno privado (WATH, 2019).

Neste sentido, essa categoria de análise deixou evidente que a literatura científica confirma por meio de contextos, países diferentes que a violência contra a mulher ainda é entendida como atos de submissão, humilhação, desrespeito (SILVA, 2015), de dominação (COSTA, 2014) e que sofre influências culturais, de pobreza, dependência financeira (LAISSER, 2009). Ainda, mencionada como uma “falsa equidade de gênero” (MAQUIBAR, 2017).

6 | CATEGORIA 3 - VIOLÊNCIA COMO PROBLEMA DE SAÚDE E SEU IMPACTO

A violência contra a mulher foi o segundo tema a entrar na agenda do setor Saúde devido à constante luta do movimento feminista. Foram endereçadas à área as mais diferentes problemáticas que ameaçam a vida e a integridade das mulheres como: abusos sexuais, físicos, psicológicos, mutilações e sintomas psicossomáticos ligados à violência de gênero (MINAYO, 2017). O Programa de assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM) lançado em 1994 e incorporado à Política Nacional de Saúde da Mulher oficializa um olhar específico e qualificado sobre as mais diferentes expressões de violência contra a mulher e apresenta diretrizes para enfrentá-las (BRASIL, 1994; BRASIL, 2004).

É necessária a constante adequação dos serviços de saúde e capacitação dos profissionais para acolher mulheres em situação de violência, considerando a demanda por cuidados. Sendo assim, a categoria “Violência como problema de saúde” está presente em quatro estudos (27,57%) (CAVALCANTI, 2006; BARALDI, 2013; GOMES, 2014; COSTA, 2014; NASCIMENTO, 2014) verificar como os profissionais de saúde percebem a violência como problema de saúde.

O estudo intitulado “Violência conjugal na perspectiva de profissionais da “Estratégia Saúde da Família: problema de saúde pública e a necessidade do cuidado à mulher” realizado em Santa Catarina, Brasil com psicólogos, médicos, enfermeiros, assistente social, demonstrou que os profissionais entenderam a violência doméstica como um importante dano à saúde da mulher, o que envolve o reconhecimento da violência doméstica como causa associada à procura do serviço e do próprio cuidado com implicações no setor de saúde e na produtividade econômica (GOMES, 2014).

Já no estudo transversal realizado no interior de São Paulo, Brasil, também no contexto das Unidades Básicas de Saúde com médicos e enfermeiros demonstrou que os profissionais médicos (72,94%) percebem a violência como um problema de saúde e os enfermeiros discordam (54%). E que ambos os grupos concordaram (66,7% dos enfermeiros e 75,3% médicos) que os problemas psicológicos do marido pode ser responsável pela agressão (BARALDI, 2013).

No estudo realizado em três maternidades do Rio de Janeiro, com médicos, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, odontólogos e nutricionistas com a finalidade de analisar as representações sociais da violência sexual contra a mulher, construídas e reproduzidas no contexto da assistência pré-natal os profissionais percebem a violência como sofrimento, distúrbio do comportamento do agressor e relação sexual forçada (BARALDI, 2013). Além disso, os profissionais de saúde agregam um olhar biomédico que reconhece a violência sexual como uma experiência corporal feminina, por tradicionalmente concentrar esforços em atender aos agravos que a violência sexual provoca (CAVALCANTI, 2014).

Pesquisa no contexto da zona rural também do Rio Grande do Sul, Brasil analisou as representações sociais da violência contra as mulheres na perspectiva de gestores municipais, profissionais e trabalhadores da saúde em cenários rurais e mostraram que as ações em saúde, às mulheres em situação de violência, parecem, de fato, demandar uma intervenção que contemple novos elementos de compreensão do sujeito-mulher (re) constituindo o (re)significando o que são saúde, necessidades, atenção e assistência (COSTA, 2014).

No estudo feito em Angola que tinha como objetivo identificar as percepções e práticas de profissionais de saúde de Angola em relação à violência contra a mulher na relação conjugal mostrou que também os profissionais de saúde atendem às mulheres com enfoque clínico, listam as consequências para a saúde física e mental e houve maior sensibilização dos psicólogos para o atendimento da demanda (NASCIMENTO, 2014).

Nota-se nessa categoria de análise que os profissionais de saúde ainda possuem um olhar biomédico em relação à violência contra a mulher, no sentido de sua percepção estar associada aos cuidados aos agravos em saúde dessa mulher o que justificaria a recorrente procura de mulheres pelos serviços de saúde (GOMES, 2014). Além de associar problemas psicológicos do marido pode às agressões (BARALDI, 2013).

Por isso, é necessária a compreensão dos profissionais de que os atendimentos não se resumem à prática medicamentosa, principalmente em serviços de atenção básica. É fundamental que o compromisso seja estabelecido no intuito de considerar os problemas sociais que atravessam a vida dos usuários do serviço como parte do processo de adoecer. E também entender que o enfrentamento da violência envolve um suporte intersetorial (polícia, justiça, assistência social, educação) e a saúde é faz parte dele. Sendo assim, é importante considerar a importância da equipe interdisciplinar que traz múltiplos olhares sobre o fenômeno no intuito de compreendê-lo como uma demanda para sua ação e inerente a prática profissional no setor saúde (BORSOI, 2009).

7 | CONCLUSÃO

Pode-se concluir que, a presente revisão integrativa possibilitou analisar o conhecimento científico acerca da percepção dos profissionais de saúde sobre a violência contra a mulher cujos pontos podemos destacar como mais relevantes: o entendimento dos profissionais de saúde sobre o fenômeno da violência contra a mulher ainda está muito associado a apenas ao contexto social, de desigualdade relacional, e ligada aos agravos na saúde das vítimas.

Também é importante mencionar que muitos profissionais têm dificuldades de considerar a violência sexual como um tipo de violência doméstica, quando a mulher é forçada a fazer sexo, ou seja, a violência sexual conjugal.

Foi possível também identificar estudos internacionais de países de diferentes continentes, e, dentre os estudos brasileiros a maior produção foi na região sul, não havendo produções com esta temática nas regiões norte e nordeste do Brasil.

Além desses achados, é importante destacar a diferença de percepção dos profissionais de saúde sobre a violência contra a mulher. Nos serviços de atenção primária há uma tendência a considerar o contexto no qual o usuário está inserido e nos serviços hospitalares o foco é a assistência aos agravos consequências da violência e os encaminhamentos para a rede de atenção especializada.

Por isso, torna-se importante inserir a interdisciplinaridade aos cuidados as mulheres em situação de violência uma vez que contar com uma equipe de profissionais de diferentes áreas amplia o olhar sobre o fenômeno no intuito de construir um projeto terapêutico para esta mulher que inclua a sua singularidade. Mas, para isso é imprescindível investir em capacitação profissional que contribua com a sensibilização do profissional sobre o tema e para o conhecimento da rede de atenção e o fluxo de encaminhamentos.

Sendo assim, diante das lacunas e achados evidenciados nesta revisão integrativa, entende-se ser necessário ampliar os estudos sobre o tema, em todas as regiões do Brasil, já que a violência também é um problema de saúde, percebida de forma multicausal e heterogeneia que precisa de um enfrentamento interdisciplinar e de todos os setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, D.F.; GOMES, V.L.O.; OLIVEIRA, D.C.; MARQUES, S.C.; FONSECA, A.D.

Representaciones sociales de enfermeras acerca de la violencia doméstica contra la mujer: estudio con enfoque estructural. Rev Gaúcha Enferm. 2018.

BARALDI, A.C.P.; ALMEIDA, A.M.; PERDONÁ, G.; VIEIRA, E.M.; SANTOS, M.A. **Perception and Attitudes of Physicians and Nurses about Violence against Women.** Hindawi Publishing Corporation Nursing, p. 1-7.2013.

BORSOI, T.S.; BRANDÃO, E.R.; CAVALCANTI, M.L.T. **Ações de enfrentamento da violência contra a mulher em duas unidades de atenção primária à saúde no município do Rio de Janeiro.** Interface-Comunic., Saúde, Educ. v. 13.n.28.p.165-74.2009

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de atenção integral à saúde da mulher: princípios e diretrizes** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CAVALCANTI, L.F, GOMES, R.; MINAYO, M.C.S. **Representações sociais de profissionais de saúde sobre violência sexual contra a mulher: estudo em três maternidades públicas municipais do Rio de Janeiro, Brasil.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro. n. 22. v.1.p.31-39. 2006.

CERQUEIRA, D. C. **Atlas da Violência 2019.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/21/atlas-da-violencia-dos-municipios-brasileiros-2019>. Acesso em: 08 de jul. 2019.

COLOMBINI, M.; MAYHEW, S.; ALI, S.H., SHUIB, R.; WATTS, C. **“I feel it is not enough.” Health providers’ perspectives on services for victims of intimate partner violence in Malaysia.** BMC Health Services. v.13, n.65. 2013.

COSTA, M.C.; LOPES, M.J.M.; SOARES, J.S.F. **Representações sociais da violência contra mulheres rurais: desvelando sentidos em múltiplos olhares.** Rev Esc Enferm USP. v. 48, n.2. p.214-22. 2014.

COSTA, P.R. **Interdisciplinaridade e equipes de saúde: concepções.** Revista Saúde Mental e Subjetividade da UNIPAC.V.5 N.8.Barbacena.Jun.2007

DAHLBERG, L.L.; KRUG, E.G. **Violência como problema global de saúde pública.**In: KRUG., E.G.et al. Relatório Mundial sobre violência e Saúde. Genebra, Organização Mundial da Saúde, 2002.

FERRANTE, F.G.DE; SANTOS, M.A.; VIEIRA, E.M. **Violência contra a mulher: percepção dos médicos das unidades básicas de saúde da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo.** Interface - Comunic., Saude, Educ., v.13, n.31, p.287-99, out./dez. 2009.

FONSECA, R.M.G.S.; LEAL, A.E.R.B.; SKUBS, T.; GUEDES, R.N.; EGRY, E. Y. **Violência doméstica contra a mulher na visão do agente comunitário de saúde.** Rev Latino-am Enfermagem. n.17. v. 6. 2009.

GOMES, N.P.; ERDMANN, A.L. **Violência conjugal na perspectiva de profissionais da “Estratégia Saúde da Família”:** problema de saúde pública e a necessidade do cuidado à mulher. Rev. Latino-Am. Enfermagem. v. 22, n.1. 2014.

GOMES, V.L.O; SILVA, C.D.; OLIVEIRA, D.C.; ACOSTA, D.F.; AMARIJO, C.L. **Domestic violence against women: representations of health professionals.** Rev. Latino-Am. Enfermagem. v. 23. n.4.p718-24. 2015.

GUEDES, RN; FONSECA, RMGS, EGRY, EY. **Limites e possibilidades avaliativas da Estratégia Saúde da Família para a violência de gênero.** Rev Esc Enferm USP. 2013;47(2):304-11.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KISS, L.B.; SCHRAIBER, L.B. **Temas médicos-sociais e a intervenção em saúde: a violência contra a mulher no discurso dos profissionais.** Ciência e Saúde Coletiva. v.16.n.3.p.1943-1952. 2011.

LAISSER, R. M.; LUGINA, H. I.; LINDMARK, G.; NYSTROM, L. **Striving to Make a Difference: Health Care Worker Experiences With Intimate Partner Violence Clients in Tanzania.** Health Care for Women International, v. 30, p. 64–78, 2009.

LETTIERE, A.; NAKANO, A.M.S.; RODRIGUES, D.T. **Violência contra a mulher: a visibilidade do problema para um grupo de profissionais de saúde.** Ver. Esc.Enferm USP. v.42.n.3. p.467-73. 2008.

MAQUIBAR, A.; CASES, C.V.; HURTIG, A. K.; GOICOLEA, I. **Professionals’ perception of intimate partner violence in young people: a qualitative study in northern Spain.** Reproductive Health. v.14. n.86. 2017.

MENEGHEL, S.N.; BAIRROS, F.; MUELLER, B.; MONTEIRO, D.; OLIVEIRA, L.P. COLLAZIOL, M.E. **Rotas críticas de mulheres em situação de violência: depoimentos de mulheres e operadores em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro.v 27. n.4. p. 743-752. 2011.

MINAYO, M.C.S. **Violência e Saúde [online].** Rio de Janeiro. Editora FIOCRUZ. 2007.

MINAYO, M.C.; ASSIS, S.G. **Novas e velhas faces da violência no século XIX: visão da literatura brasileira no campo da saúde.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2017.

MINAYO, M.C.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. **Os múltiplos tentáculos da violência que afeta a saúde.** In: MYNAYO, M.C.; ASSIS, S.G. Novas e velhas faces da violência no século XXI. Visão da literatura brasileira do campo da saúde. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro. 2017.

NASCIMENTO, E. F.G.A.; RIBEIRO, A.P.; SOUZA, E.R. **Perceptions and practices of Angolan health care professionals concerning intimate partner violence against women.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro. v.30. n.6. p.1229-1238. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Estimativas globais e regionais da violência contra a prevalência da mulher e efeitos na saúde da violência por parceiro íntimo e violência sexual sem parceiro.** Genebra: OMS; 2013

PEDROSA, C.M.; SPINK, M.J.P. **A Violência Contra Mulher no Cotidiano dos Serviços de Saúde: desafios para a formação Médica.** Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.1, p.124-135, 2011.

PINTO, L.W.; MENDES, C.H.F.; NASCIMENTO, M.; CAMPOS, D. **Violência contra as mulheres: antigas questões, novas configurações.** In: MINAYIO, M.C.; ASSIS, S.G. Novas e velhas faces da violência no século XIX: visão da literatura brasileira no campo da saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2017.

RIBEIRO, D. **Quem Tem Medo do Feminismo Negro?** São Paulo: Companhia das Letras.2018.

SILVA, L.L. ET AL. **Violência silenciosa: violência psicológica como condição da violência física doméstica.** Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.11, n.21, p.93-103, jan/abr 2007.

SILVA, E.B.; PANDAIN, S.M.M.; VIANNA, L.A.C. **Violence against women and care practice in the perception of health professionals.** Text Context Nursing, Florianópolis. v.24. n.1. p.229-37. 2015.

SCARANTO, C. A. A.; BIAZEVIC, M. G. H.; CROSATO, E. M. **Percepção dos Agentes Comunitários de Saúde sobre a Violência Doméstica contra a Mulher.** Psicologia Ciência e Profissão. v.27. n.4. p.694-705. 2007.

SCHRAIBER, L.B.; D'OLIVEIRA, A. F.; COUTO, M.T. **Violência e saúde: estudos científicos recentes.** Rev Saúde Pública. V. 40. N.esp. p.112-20. 2006.

SCHRAIBER, L.B.; D'OLIVEIRA, A.F.P.L.; COUTO, M.T.; HANADA, H.; KISS, L. B; DURAND, J.G.; PUCCIAL, M.I.; ANDRADE, M.C. **Violência contra mulheres entre usuárias de serviços públicos de saúde da Grande São Paulo.** Rev Saúde Pública n.41, v.3. p.359-67. 2007.

SCHRAIBER, L. B. D'OLIVEIRA, A.F.P.L.; PORTELLA, A.P.; MENICUCCI, E. **Gender-based violence in Public Health: challenge and achievement.** Ciência & Saúde Coletiva. v. 14. n. 4.p. 1019-1027. 2009.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.S; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer.** Einstein. V.8. n. 1. p102-6. 2010.

WATH, A.V. **Women exposed to intimate partner violence: a Foucauldian discourse analysis of South African emergency nurses' perceptions.** African Health Sciences. v.19. n.2. 2019.

ZUMA, C.E; MENDES, C.H.F.; CAVALCANTI, L.F.; GOMES, R. **Violência de gênero na vida adulta.** In: NJAINE, K., ASSIS, S. G., and CONSTANTINO, P. Impactos da Violência na Saúde [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

PERFORMANCE DE GÊNERO: HETEROTOPIAS INVENTIVAS NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 14/07/2020

Caroline do Socorro Freitas Maciel

Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação Educação Cultura PPGEDUC/UFPA
Cametá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/8906804302836630>

José Valdinei Albuquerque Miranda

Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação Educação Cultura PPGEDUC/UFPA
Cametá – Pará
<http://lattes.cnpq.br/6745148327397484>

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo discutir a questão de gênero e sexualidade na educação por meio de arte-performance e sua potência inventiva de construir espaços de heterotopias na educação. Busca-se pensar a performatividade de gênero articulada às linguagens do corpo como produção de atos de transgressão, resistência e criação de uma arte híbrida na educação. Em sua perspectiva teórico-conceitual o trabalho dialoga com BUTLER (2017), FOUCAULT (2013), LOURO (2003), PASSETI (2008), LEMEBEL (1986), autores que inspiraram a composição e realização da pesquisa na perspectiva da diferença em que os conceitos de arte-performance e performatividade de gênero, instigam a problematizar as questões de gênero e sexualidade nos espaços educacionais, bem

como mobilizam processos de transgressão, resistência e invenção do corpo híbrido na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, arte-performance, performatividade, gênero, heterotopias.

GENDER PERFORMANCE: INVENTIVE HETEROTOPIAS IN EDUCATION

ABSTRACT: This work aims to discuss the issue of gender and sexuality in education through art-performance and its inventive potential to build spaces of heterotopias in education. It seeks to think of gender performativity articulated to the languages of the body as the production of acts of transgression, resistance and creation of a hybrid art in education. In its theoretical-conceptual perspective the work dialogues with BUTLER (2017), FOUCAULT (2013), LOURO (2003), PASSETI (2008), LEMEBEL (1986), authors who inspired the composition and realization of research from the perspective of the difference in which the concepts of art-performance and gender performativity, instigate the problematization of gender and sexuality issues in educational spaces, as well as mobilize processes of transgression, resistance and invention of the hybrid body in education.

KEYWORDS: Education, art-performance, performativity, gender, heterotopias.

1 | INTRODUÇÃO

A escola enquanto instituição administrada pelo estado tem sido ao longo de séculos concebida como um lugar do instituído, da disciplina, da ordem, da norma, por ser esse lugar de formação e de disciplinamento dos corpos acaba produzindo delimitações e determinações de lugares por onde as subjetividades e as questões de gêneros podem transitar, nesse sentido deve-se problematizar as concepções deterministas e instituídas que condicionam e demarcam o lugar do gênero e da sexualidade na escola. Para realizar essa problematização o trabalho busca se aproximar da perspectiva teórico-conceitual de Judith Butler (2017), Guacira Louro (2016) Michel Foucault, (2013), Edson Passeti (2008), Pedro Lemebel (1998), autores que inspiraram a composição e realização da pesquisa na perspectiva da diferença. A perspectiva aberta por esses intercessores, conectada aos conceitos de corpo e performatividade de gênero, instigam a problematizar as questões de gênero e sexualidade na educação, bem como mobilizam pensar processos de resistência e transgressão dos corpos híbridos e a criação de espaços heterotópicos na educação.

O estudo busca discutir espaços de liberdade criados por subjetividades subversivas, que escapam das regras de enquadramento, um corpo híbrido que se monta e desmonta, um corpo inventado que potencializa a criação de espaços de liberdade por meio de sua arte transgressora. Em relação com o contexto educacional esse corpo inventado coloca questões para escola, um *corpo estranho* Louro (2016) que ao expressar pela arte-performance suas nuances de gênero leva a tencionar os limites de um mundo demarcados por fronteira fixas, questiona os poderes disciplinadores e as regras regulatórias que atuam sobre o corpo e a sexualidade nos espaços educacionais.

A performance de gênero produzida por um corpo híbrido borra a fronteira entre a vida e arte, questionado o lugar instituído e naturalizado do gênero na sociedade e na educação, segundo Judith Butler (2017, p. 191) “É o estranho, o incoerente, o que está “fora” da lei, que nos dá uma maneira de compreender o mundo inquestionado da categorização sexual como um mundo constituído, e que certamente poderia ser construído diferentemente”. Destacamos a performatividade do gênero, enquanto uma construção social e não algo biológico e natural, nesse sentido propomos a dessacralização do gênero no contexto educacional.

No contexto escolar cotidianamente são desenvolvidas ações para regularização das posturas e dos posicionamentos dos sujeitos, contrariamente a essas demarcações rígidas e fixas busca-se pensar o campo educacional a partir do conceito de *heterotopia*, como criação de outros espaços e ação política de contra posicionamento, de resistência, de criação de espaços de liberdade, frente ao instituído. A partir de Foucault, especialmente no seu texto “O corpo utópico e as heterotopias”, destaca-se que o conceito de *heterotopia* abre a possibilidade de pensar novos agenciamentos coletivos que problematizam o corpo e o gênero e seus lugares idealizados e sacralizados convencionalmente dando visibilidade a grupos minoritários, especialmente a perspectiva *queer* de comunidades LGBTQIA+ na educação.

21 PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO

Permanentemente no contexto educacional ocorrem tentativas de limpeza, reforma e correção do corpo segundo a heteronormatividade, que impõem regras de disciplinamento e padrões de comportamento sobre os corpos educáveis. Contrapondo às formas de regulação, pensamos a partir do entendimento de *Corpo Estranho* trazido por Louro (2016), o conceito de corpo não como algo fixo, natural e determinado, e sim sempre em movimento, em construção, um corpo em constante processo de montagem e desmontagem, um corpo que se inventa ao seu modo e desnaturaliza as questões do gênero e sua relação com a cultura. Nessa perspectiva, “o corpo culturalmente construído será então libertado, não para seu passado “natural”, nem para seus prazeres originais, mas para um futuro aberto de possibilidades culturais” (BUTLLER, 2017, p. 164)

A performance de gênero se inscreve como uma arte que provoca desajustes e contesta as demarcações de gênero, interligando arte-vida e recriando os espaços, para além da “heteronormatividade compulsória” que produz silenciamentos dos corpos e das vozes dos sujeitos da diferença nos espaços educacionais. Butler, destaca o gênero enquanto uma construção social que internalizamos como algo natural ao longo do tempo por meio do discurso.

A linguagem é investida do poder de criar “o socialmente real” por meio de atos de locução dos sujeitos falantes. [...] A Linguagem é um conjunto de atos, repetidos ao longo do tempo, que produzem efeitos na realidade que acabam sendo percebidos como “fatos”. Considerada coletivamente, a prática repedita de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural. A “nomeação” do sexo é um ato de dominação e coerção, um ato *performativo* institucionalizado que cria e legisla a realidade social pela exigência de uma construção discursiva/perceptiva dos corpos. (BUTLER, 2017, p. 200).

A linguagem, ao nomear sujeitos e grupos de determinado modo, não simplesmente representa alteridade, mas constrói modos de vida e de identidades que passam a condicionar e regular seu comportamento, seu corpo, seu modo de vida. Pela linguagem o poder disciplinador da “heteronormatividade compulsória” atua sobre o *corpo estranho* na educação impondo-lhe um sistema de convenções que visa a sua normalização e docilidade política. Nesse processo, entra em cena, no ambiente escolar, os mecanismos de poder que atuam para colocar o corpo estranho dentro do padrão moral aceitável de convivência social, entretanto os corpos híbridos e seus desejos subversivos não param de produzir novos lances na educação.

No espaço escolar habitam múltiplas subjetividades com estilos de vida cada um com sua singularidade, nesse espaço a invenção de processos de normalização e disciplinamento investem na captura e padronização das subjetividades e dos corpos. Discutir a performance de gênero na educação possibilita pensar o corpo e a subjetividade

num horizonte de construção e desconstrução, invenção e reinvenção, a partir das experimentações da arte performance, destacamos a dimensão política e estética dos corpos que transitam e inventam novas relações de gênero e formas de convivências com o outro, rompendo fronteiras e desafiando as regulações impostas pela norma, e com isso possibilitam a criação de espaços de liberdade. As performances de gênero ao problematizar e desviar da norma criam novos espaços para experimentar as relações de gênero para além dos regimes heteronormativos, aproximando do que Passetti (2008) denomina de “heterotopias inventivas na educação”. Pensar a escola como novo espaço de reinvenção do corpo e de subjetividade por meio das performances corporais de gênero capazes de produzir conforme Passetti (2008) “heterotopias anárquicas”, pensamento libertário e subjetividades subversivas.

A performance, enquanto prática artística e cultural, denuncia e interfere na realidade, dando visibilidade as comunidades minoritárias e marginalizadas. Ao propor discutir a performance de gênero, buscamos usar a arte da performance como canal de transgressão e resistência no campo educacional, uma “arte de fronteira no seu contínuo movimento de ruptura com o que pode ser denominado “arte-estabelecida, a performance acaba penetrando por caminhos e situações não valorizadas como arte” (COHEN, 2013, p. 37-38). Arte de fronteira que questiona as tramas dos poderes instituídos, a naturalização do gênero, a padronização dos corpos e traz para a cena a expressão das minorias e sua rebeldia frente aos poderes majoritários, com enfoque dessa pesquisa, nas comunidades LGBTQIA+. A performance de gênero, na educação, é ferramenta de agenciamento e resistência, uma ação política e estética de enfrentamento ao instituído e sacralizado no espaço social e escolar.

Para Pereira (2013, p. 32) “a performance interroga, resiste e intervém; designa uma forma libertadora de ação; dissolve as fronteiras entre a arte e a vida; rememora e reflete o vivido; relacionando-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso e com o diferente”. A performance como arte de fronteira questiona, resiste e intervém, o corpo político ganha visibilidade, potencializa força inventiva que afirma a vida, nas palavras de Butler “vidas que importam” e que merecem respeito.

A performance de gênero de Pedro Lemebel, escritor e performer chileno, transita no entrelugar, um lugar de fronteira que desconstrói o lugar da representação do gênero, rompendo a fronteira entre o masculino e feminino produzindo enunciações coletivas de um povo que se expressa por meio de sua performance de gênero, seu corpo em performance se torna um corpo político e coletivo. A performance expressa a potencialidade do corpo, não apenas um corpo que se monta com ornamentos e artefatos, mas o corpo desmontado, desnudado, enquanto potência de agenciamento coletivo.

Na educação, constantemente, a diferença é pensada na perspectiva da limpeza, reforma e correção, a performance de gênero nos permite pensar as questões de gênero e corpo como potência estética e política da diferença, um corpo que afirma modos de vidas

que não foram capturados pela norma. A performance de Lemebel e Casas afirma essas vidas e nos impulsiona a questionar os lugares instituídos que condicionam e regulam os corpos e a sexualidade. Assim, “o trabalho do artista de performance é basicamente um trabalho humanista, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema” (COHEN, 2013, P. 45).

O performer questiona, através do corpo, a naturalização do gênero entre masculino e feminino, desnaturalizando e desconstruindo o corpo, enquanto um dado natural. Um corpo que se desmontam e se remontam ao seu modo, cria múltiplas possibilidades, escapa da demarcação heteronormativa e recria um corpo como espaço de heterotopia. A performance atua como um “discurso radical, do combate, da militância” (COHEN, 2013, p. 88).

Na performance de gênero o corpo rompe com a dureza e a rigidez do corpo masculino, destacando o corpo, como algo temporário, montagem e desmontagem, indeterminação, indefinido, fronteiro. Um corpo que inventa o seu modo de ser e que experimenta viver na fronteira, não quer se tornar algo fixo e nem almeja uma identidade, mas quer inventar o seu corpo na diferença. Um corpo e uma sexualidade que não se encaixam nos padrões estabelecidos, pois, estão sempre em trânsito, em montagem, em construção, em invenção, um corpo que escapa da ordem binária, feminino ou masculino, homem ou mulher, e se inventa ao seu modo, sem querer ser um ou outro, e sim múltiplos, vários. Um corpo se monta, se desmonta e se remonta permanentemente.

A produção da liberdade de jogar e brincar com o corpo e com o gênero, que se torna uma geografia de fronteira, o corpo como essa superfície de fronteira que se inventa ao seu modo. Discutimos o corpo como movimento, fora da fixidez, da seriedade e da rigidez, na sua fluidez, na leveza dessa montagem e desmontagem que brinca, transita e habita as fronteiras. É desse lugar de fronteira que um corpo inventado, produzido ao seu modo, coloca questões para os espaços, e ao questionar os espaços inventa heterotopias.

Como observa Renato Cohen (2002, p. 27), a arte da performance é uma “arte de fronteira”. Essa denominação se aplica tanto aos elementos que as constituem quanto aos sentidos que ela comporta. Do ponto de vista *constitutivo*, isso aplica a flexibilização de formas expressivas, ou seja, o hibridismo de linguagens artísticas. Do ponto de vista de sua *significação*, tal definição remete ao seu caráter de crítica e denúncia social. (PEREIRA, 2013, p. 28).

Por meio da arte performance nos remetemos as suas características de crítica e denúncia social, as questões de gênero não são discutidas na maioria das escolas, são silenciadas por meio do discurso religioso ainda muito propagado. Pedro Lemebel rompe com suas performances a fronteira polarizada das questões de gênero e da sexualidade, que nos leva a pensar em que sentido a performance de gênero dessacraliza a educação? Seu corpo potencializa a performance de gênero, a fronteira do corpo, para além das

polaridades do gênero, tensiona e dessacraliza as determinações naturalistas do corpo em feminino ou masculino, dissolve a fronteira do “ou” e abre a possibilidade de pensar o corpo a partir do “e” pensar o gênero e corpo como rizoma segundo Deleuze e Guattari:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” [...] Viajar e se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar. Mover-se entre as coisas, instaurar uma lógica do E, reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo. É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 36)

Um corpo sem demarcações fixas, mesmo que cotidianamente o corpo seja vigiado para seguir formas e padrões, nos propomos pensar esse corpo na lógica rizomática do “e” com a possibilidade de experimentar uma constante movimentação em busca de liberdade. Um corpo-rizoma que está sempre no meio, entra e sai, movimentos transversais entre uma e outra linha polar que lhe permite traçar linha de fugas que escapam às normas, às regras e recriam outros espaços de liberdade.

Um permanente jogo de novas composições que permitem reinventar e produzir um corpo na diferença, uma performance de gênero que produz novos agenciamentos minoritários e coletivos. Um corpo-rizoma em constante composição “e...e...e...” um corpo que na sua maquinaria produz novos agenciamentos coletivos, anuncia um mundo possível e afirma outros modos de vida para além das bifurcações e polaridades do gênero.



Figura 1: La última cena – video casa particular

Fotografia: Captura de pantalla casa particular.

Disponível em: < www.yeguasdelapocalipsis.cl/1989-la-ultima-cena-video-casa-particular>

A performance *La última cena – video casa particular*, ocorreu no final dos anos de 1989 quando Gloria Camiruaga realizava a filmagem de um documentário sobre o prostíbulo travesti “casa particular”. Junto com os travestis do bordel Lemebel e Casas encenaram a última ceia cristã, a inspiração veio de uma tapeçaria pendurada em um dos quartos do lugar com a imagem da “A Última Ceia” de Leonador da Vinci.



Figura 2: La última cena – video casa particular

Fotografia: Captura de pantalla casa particular.

Disponível em: <www.yeguasdelapocalipsis.cl/1989-la-ultima-cena-video-casa-particular>

A máscara, a tatuagem, a pintura instalam o corpo em outro espaço, fazem-no entrar em um lugar que não tem lugar diretamente no mundo, fazem deste corpo um fragmento de espaço imaginário que se comunicará com o universo do outro. De todo modo, a máscara, a tatuagem, a pintura são operações pelas quais o corpo é arrancado de seu espaço próprio e projetado em um espaço outro”. (FOUCAULT, 2013, p. 12).

O que para Foucault (2013) poderia ser lido como um processo de instalar o corpo em um outro espaço por meio da performance, com Deleuze e Guattari (1995) podemos aproximar do processo de desterritorialização, não apenas do corpo, mas da própria imagem como observamos na performance “a última ceia”, onde um acontecimento da religião cristã é desterritorializado pela performance de gênero inscrita na obra e reterritorializado no solo das questões de gênero a partir de uma nova imagem, que conjuga a dimensão religiosa ao caráter político da diferença enunciada pela performance de gênero.

Lemebel, por meio da performance de gênero, reterritorializa a imagem da Santa Ceia inscrevendo nela a presença viva de um corpo marcado pela sua diferença. Com este procedimento performático questiona e intervém na realidade, utiliza a performance para desterritorializar e reterritorializar o corpo para além dos lugares instituídos que demarcam

a fronteira de gênero. Nessa nova imagem produzida pela performance de Lemebel as vidas marginalizadas são reterritorializadas em um novo cenário político da diferença.



Figura 3: Chile return aids

Disponível em: <[A performance “Chile Return Aids” foi realizada durante a parada gay de 1994 em Nova York, por meio dela, busca-se denunciar os estereótipos que associam o vírus HIV às comunidades LGBTs como grupos de riscos a serem segragados socialmente, além do que a performance, também chama a atenção para a violência direcionada a estas comunidades e o crescimento da AIDS na década de 80 e início de 90, que afeta à população travesti no Chile, sem maiores atendimentos por parte do estado. Na performance:](http://www.google.com.br/search?q=chile+rerurn+aids+Lemebel&oq=chile&aqs=chrome.0.69i59j69i57j69i59l2j69i65j69i60.3724j0j7&client=ms-android-samsung&sourceid=chrome-mobile&ie=UTF-8#imgdii=3_MU1eod2fD5yM:&imgrc=d3JoK5xYuhc4FM:>></p></div><div data-bbox=)

O artista lida com a transgressão, desobstruindo os impedimentos e as interdições que a realidade coloca (a obra de arte vai se caracterizar por ser uma outra criação). A performance é basicamente uma arte de intervenção, modificadora, que visa causar uma transformação no receptor” (COHEN, 2013, p. 45-46).

Para além da mera contemplação dos lugares, o performer transita pela cidade, pela escola e estabelece processos de intervenção nestes lugares. A performance de gênero, enquanto processo de intervenção, lança questões provocativas, problematizando lugares demarcados e sacralizados, fazendo vibrar processos libertários das vidas marginalizadas, produzindo efeitos performáticos que interferem na realidade da cidade e transformam os espaços da educação.

Uma performance de gênero insinua uma linha de fuga dos limites regulatórios e disciplinadores, transgredindo e intervindo na realidade educacional, enquanto arte de fronteira que retrata vidas em fronteiras, vidas marginalizadas, que são excluídas por não seguir o padrão heteronormativo. Para Butler, “o molde e a forma dos corpos, seu princípio unificador, suas partes combinadas são sempre figurados por uma linguagem impregnada de interesses políticos” (BUTLER, 2017, p. 217). Ao discutir por meio da performance essas questões que, geralmente, são silenciadas, abrimos outros espaços de heterotopias e liberdade no campo educacional para expressão política e estética da diferença de gênero na educação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da Performance, nos dispomos a tencionar os espaços no âmbito educacional, o corpo que se insinua como possibilidade outros de viver a sua sexualidade borrando as próprias fronteiras do gênero. Um corpo que se monta e se desmonta, uma montagem e desmontagem do corpo rompendo com a própria ideia de essência de um corpo, e colocando-o no seu plano político da invenção, um corpo político que monta e se desmonta nesse jogo performático, e que joga com o olhar do outro, um movimento de desconstrução, que borrando as polaridades padronizadas de gêneros afirma um desejo de um corpo político, uma micropolítica de resistência, a dimensão política do corpo enquanto canal que possibilita fluir outras possibilidades de existir.

As utopias são os posicionamentos sem lugar real. São posicionamentos que mantêm com o espaço real da sociedade uma relação geral de analogia direta ou inversa. É a própria sociedade aperfeiçoada ou é o inverso da sociedade mas, de qualquer forma, essas utopias são espaços que fundamentalmente são essencialmente irreais. Há, igualmente, e isso provavelmente em qualquer cultura, em qualquer civilização, lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente Localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei em oposição às utopias, de heterotopias. (Foucault, 2013, p. 30)

Pensamos, assim, a problematização e a invenção de novos espaços por aqueles que não se conformam com os espaços determinados, com as sexualidades e questões de gênero normalizadas pela sociedade, subjetividades inconformadas que subvertem a ordem, os padrões do corpo e da sexualidade naturalizada e inventam novas possibilidades. Buscamos trazer esses espaços de tensionamento e de invenção, mundos questionados pela performance, que afirma o lugar da diferença. A afirmação da sexualidade e do corpo,

no campo da diferença produz espaços heterotópicos, ao montar e desmontar o corpo ao seu modo, mostramos a resistência e a afirmação de outros modos de vida que tensionam e recriam os espaços para além dos já sacralizados e instituídos.

A articulação do conceito de heterotopia nos permite pensar a educação, como espaço de tensionamento e invenção, a performance de gênero como arte potencializadora de espaços heterotópicos, ao criar seu corpo ao seu modo, ao tensionar os espaços condicionados, o performer também inventa outros espaços para além dos já existentes e normalizados da sociedade. A presença da diferença de gênero nos espaços educacionais produz processos libertários que borram as fronteiras heteronormativas demarcadas e com sua presença performática os corpos híbridos vão reinventando-se na multiplicidade e singularidade de sua arte produzindo subjetividades livres e criando espaços de heterotopias inventivas na educação.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Acácio. PASSETTI, Edson. **Anarquismos & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. — Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (Coleção TRANS)

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Michel Foucault; posfácio de Daniel Defert; tradução, Salma Tannus Muchail. São Paulo: n1 Edições, 2013.

LEMEBEL, Pedro. **Performance e texto**. Trad. Alejandra Rojas Covalski. Balada Literária 2013. Disponível em: www.baladaliteraria.com.br

LEMEBEL, Pedro. **De perlas y cicatrices**. Santiago de Chile: Editorial LOM, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Marcelo de Andrade Pereira (organizador). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

A FORÇA SIMBÓLICA DAS POLÍTICAS DE COTAS DE GÊNERO NO BRASIL

Data de aceite: 01/10/2020

Data da submissão: 09/07/2020

Pollyane Cunha Ferreira

Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Universidade Católica de Minas Gerais (IEC-PUC-MINAS).

Fundação Getúlio Vargas (FGV).

<http://lattes.cnpq.br/3847367805117505>

Rita de Cássia Alanna Pereira Ribeiro

Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Escola de Governo Prof. Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro.

<http://lattes.cnpq.br/3747192467989426>

RESUMO: O feminismo é um movimento reivindicatório de direitos e questionador do sistema patriarcal ainda vigente em diversas sociedades contemporâneas. As reivindicações desse movimento sobre a independência, igualdade, poder de decisão e participação das mulheres, esbarraram na forte presença masculina no poder hegemônico político, o que vem inibindo ou dificultando, estrategicamente, o acesso das mulheres aos cargos de representação e sua atuação política. Para alterar esse cenário no Brasil, em 1995, a Lei n. 9.100, fez prever em seu artigo 11, §3º, cotas femininas, onde ao menos vinte por cento das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidatas mulheres. Ocorre que a despeito da previsão legal e de a

maioria da população brasileira ser composta por mulheres, o que se observa é uma tímida participação feminina não apenas na vida pública, como também na tomada de decisão. O que se questiona diante disso é: há eficácia da política de cotas de gênero no Brasil? Diante disso, o presente trabalho pretende avaliar, através da análise de dados oficiais do governo brasileiro, se as alterações legislativas normatizando a Política de Cotas de Gênero no Poder Legislativo foi capaz de alterar o cenário histórico de ausência de representatividade feminina nas câmaras de poder. No presente artigo, utilizou-se de pesquisa teórico-bibliográfica e análise normativa.

PALAVRAS-CHAVE: Política de cotas de gênero, mulheres, representatividade, poder político.

THE SYMBOLIC FORCE OF GENDER QUOTA POLICIES IN BRAZIL

ABSTRACT: Feminism is a movement that claims rights and questions the patriarchal system that still prevails in several contemporary societies. The demands of this movement on the independence, equality, decision-making power and participation of women, came up against the strong male presence in the political hegemonic power, which has been strategically inhibiting or hindering women's access to positions of representation and their political performance. To change this scenario in Brazil, in 1995, Law no. 9,100, made provision in its article 11, §3º, female quotas, where at least twenty percent of the vacancies of each party or coalition must be filled by female candidates. It turns out that despite the legal provision and the majority of the Brazilian

population is composed of women, what is observed is a timid female participation not only in public life, but also in decision-making. What is questioned in the face of this is: is the gender quota policy effective in Brazil? In light of this, the present work intends to evaluate, through the analysis of official data from the Brazilian government, whether the legislative changes standardizing the Gender Quota Policy in the Legislative Branch were able to change the historical scenario of the absence of female representation in the chambers of power. In the present article, theoretical-bibliographic research and normative analysis were used.

KEYWORDS: Gender quota policy, women, representation, political power.

1 | INTRODUÇÃO

A preocupação com a participação feminina no cenário político teve seu ápice com a promulgação da Lei n. 9.100, que fez prever em seu artigo 11, §3º, as cotas de gênero, onde ao menos vinte por cento das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidatas mulheres. Ocorre que a despeito da previsão legal, o que se tem observado é que a eficácia e efetividade do dispositivo tem encontrado barreiras para alcançar sucesso.

Segundo o IBGE, as mulheres, em 2018, representavam 51,7% da população brasileira (IBGE. 2018). Apesar de ser maioria da população, em 2017 as mulheres representavam apenas 10,5% dos assentos da Câmara dos Deputados e 16% no Senado Federal. No mundo, esse percentual é de uma média de 23,6%. (IBGE, 2018).

Os dados mostram que apesar da implementação da política de cotas de gênero, os resultados ainda são tímidos. O que se questiona diante disso é: há eficácia da política de cotas no Brasil? Ou a implementação da política se deu de forma apenas simbólica com o fito de silenciar o clamor social por participação social feminina na vida pública?

A teoria da encriptação do poder desenvolvida por Ricardo Sanín-Restrepo e Gabriel Méndez Hincapié, ao tentar explicar os simulacros havidos na sociedade, nos ensina que a concentração do poder importa na opressão, com supressão da diferença e a imposição de um simulacro de democracia e codificação, que nos impede de exercer a democracia em sua forma plena por meio da exploração da diferença. O que se observa nos anais da história, especialmente no Brasil, é uma constante supressão dos diferentes, sejam eles mulheres, negros, gays ou índios, por aqueles que compõe a hegemonia do poder branco masculino europeu.

Tendo por base o conceito de encriptação do poder, o que pretendemos no presente artigo é analisar os dados brasileiros de participação feminina no exercício do poder e avaliar se as políticas públicas implementadas no sentido de viabilizar essa participação refletem, ou não, a expressão desencriptada de uma sociedade pautada pela diferença. Seria a política de cotas de gênero apenas mais uma forma de silenciar o clamor social por participação feminina no poder? Não pretendemos, todavia, esgotar o debate que é mais denso e extenso do que um artigo nos permite explorar, mas apenas fomentar o debate

para que possamos promover uma mudança, ainda que tímida, de pensamento acerca da matéria.

Diante disso, o presente trabalho pretende avaliar, através da análise de dados oficiais do governo brasileiro se as alterações legislativas normatizando a Política de Cotas de Gênero no Poder Legislativo foi capaz de alterar o cenário histórico de ausência de representatividade feminina nas câmaras de poder e se essa política expressa, efetivamente, um movimento no sentido de desencristação dos padrões sociais havidos na sociedade, ou se reflete apenas mais um mecanismo utilizado pelos detentores do poder no sentido de silenciar o clamor social por participação feminina.

Assim, através de pesquisa bibliográfica e análise normativa, pretendemos fornecer conclusões e levantar o debate acerca do caráter simbólico das políticas de cotas de gênero no Brasil.

2 I POLÍTICA DE COTAS DE GÊNERO NO BRASIL

2.1 Breve Histórico

O feminismo é um movimento reivindicatório de direitos e questionador do sistema patriarcal ainda vigente em diversas sociedades contemporâneas, além de produzir sua própria reflexão crítica, sua própria teoria sobre as relações sociais de gênero. Neste sentido, esclarece a doutrina:

Esta coincidência entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou, pelo menos em um primeiro momento, o feminismo da segunda metade do século XX: mulheres de classe média, educadas, principalmente, nas áreas das Humanidades, da Crítica Literária e da Psicanálise.¹

Embora episódios ao longo de toda a história retratem a luta das mulheres por liberdade e igualdade, a primeira onda do chamado movimento feminista remonta ao séc. XIX, quando mulheres, inicialmente no Reino Unido e pouco depois nos Estados Unidos da América, uniram-se para reivindicar igualdade nos direitos contratuais e de propriedade.

No entanto, o ativismo centrou-se mais na luta por direitos políticos a partir das últimas décadas do séc. XIX, especialmente no que tange ao direito de sufrágio. As *sufragettes*, como ficaram conhecidas, promoveram grandes manifestações em Londres, foram presas inúmeras vezes e fizeram greve de fome. Em 1913, na famosa corrida de cavalo em Derby, a feminista Emily Davison atirou-se em frente ao cavalo do Rei e veio a falecer. O direito ao voto foi conquistado no Reino Unido em 1918 e o fim da primeira onda do feminismo nos EUA é marcado pela aprovação da 19ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos, de 1919, que concedeu a mulher o direito ao voto em todos os estados.

1. PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Revista de sociologia e política, v. 18, n. 36, p. 16, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/31624/20159>>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

No Brasil, a primeira onda feminista também se manifestou mais publicamente na luta pelo voto. Na década de 1920 surgem as primeiras *sufragettes* e a primeira organização das mulheres, a Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que tinha como principal bandeira, além do direito ao voto, a igualdade de condições com os homens. As *sufragettes* brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910.

O primeiro estado do Brasil a dar um grande passo para a consolidação da igualdade de gêneros na política:

foi o Rio Grande do Norte, quando, em 1927, o então governador Juvenal Lamartine faz mudanças no código eleitoral do seu estado, para a mulher ter o direito de votar e ser votada. Por essa razão, foi no Rio Grande do Norte que se tem registro da primeira mulher da América do Sul a ocupar um cargo eletivo: Alzira Soriano, prefeita do pequeno município de Lages em 1928.² (PAIVA, 2008, p. 57).

Ao seu lado Carlota Pereira Queiroz e a própria Bertha Lutz ocuparam cargos políticos, na Câmara dos Deputados em São Paulo em 1933 e na Câmara Federal em 1936, respectivamente.

O decreto do presidente brasileiro à época, Getúlio Vargas, legitimando o voto feminino para todas as brasileiras só veio a acontecer em 1932, atendendo às reivindicações das primeiras figuras do movimento feminista brasileiro.

Ainda nesta primeira onda do feminismo no Brasil, é válido ressaltar o movimento das operárias de ideologia anarquista, reunidas na “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas”. Em manifesto de 1917, proclamam: “*Se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes*”³.

Esta demonstração inicial do feminismo perdeu força a partir da década de 1930 e o movimento só recuperará sua importância na década de 1960. No decorrer destes trinta anos um livro marcará as mulheres e será fundamental para a nova onda do feminismo: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949. Nele, Beauvoir estabelece uma das máximas do feminismo: “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”⁴.

A década de 1960 foi de singular importância para o ocidente. Em seus primeiros anos foi lançada a pílula anticoncepcional, primeiro nos Estados Unidos, e logo depois na Alemanha. Na Europa, aconteceu o “Maio de 68”, em Paris, somou-se a isso, a própria desilusão com os partidos burocratizados da esquerda comunista. Os Estados Unidos entravam na Guerra do Vietnã, enquanto surgia o movimento hippie, na Califórnia, que propunha uma forma nova de vida que contrariava os valores morais e de consumo norte-

2. PAIVA, Raquel. *Política: palavra feminina*. Rio de Janeiro, Ed. Mauad, 2008, p.57.

3. PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Revista de sociologia e política, v. 18, n. 36, p. 17, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/31624/20159>>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

4. PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Revista de sociologia e política, v. 18, n. 36, p. 17, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/31624/20159>>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

americanos. Em meio a esta ebulição de movimentos contestadores, Betty Friedan lança em 1963 o livro que seria uma espécie de guia do novo feminismo: *A mística feminina*.

É nesse contexto propício às inovações e de questionamentos ao paradigma que as mulheres pela primeira vez falam diretamente sobre a questão das relações de poder entre homens e mulheres:

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo.⁵

Essa fase que perdurou até o início da década de 1980 é o que chamamos de segunda onda do movimento feminista.

O Brasil esteve na contramão do cenário mundial durante essa segunda onda. Conquanto nos primeiros anos da década essa efervescência cultural e política fossem verificadas no Brasil - com o advento da Bossa Nova na música e a renúncia de Jânio Quadros, seguida por um curto e turbulento governo de João Goulart - a partir do ano de 1964 vivenciamos a Ditadura Militar, período em que a repressão às organizações e movimentos contestadores, principalmente a partir da edição do Ato Institucional nº5 (AI5) em 1968, impediu que o feminismo brasileiro pudesse manifestar-se explicitamente como um movimento libertário. Durante a Ditadura Militar as mulheres brasileiras organizaram-se, independentemente de partidos políticos, idade e classe social, para formar uma militância contra o regime militar.

Em 1975, a ONU organizou a I Conferência Internacional da Mulher no México em que declarou o “Ano Internacional da Mulher”. No Brasil, o movimento feminista organizou a *Semana de Pesquisa Sobre o Papel e Comportamento da Mulher Brasileira*. Como resultado desse movimento criou-se, em setembro de 1975, o *Centro da Mulher Brasileira*, um órgão institucionalizado, responsável por intermediar e articular os objetivos feministas em forma de ação coletiva. O Movimento Feminino pela Anistia foi criado no final do ano de 1975 por Therezinha Zerbini, cuja proposta era denunciar as repressões que o governo militar havia imposto aos cidadãos brasileiros.

Na década de 1980, a redemocratização vivenciada no Brasil apresenta-se como cenário favorável às conquistas da luta feminista. Alguns desses grupos aproximaram-se de movimentos mais populares e ampliaram o leque de temas abordados como: violência, sexualidade, direito ao trabalho, igualdade no casamento, direito à terra, direito à saúde materno-infantil, luta contra o racismo, opções sexuais.

Os anos finais do séc. XX acompanharam essa tendência de maiores e importantes conquistas, contudo as reivindicações do movimento feminista sobre a independência,

5. PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Revista de sociologia e política, v. 18, n. 36, p. 18, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/31624/20159>>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

igualdade, poder de decisão e participação das mulheres, esbarraram na forte presença masculina e um poder hegemônico na esfera política, o que vem inibindo ou dificultando, estrategicamente, o acesso das mulheres aos cargos de representação e atuação política⁶. Para alterar tal cenário, foi elaborada, em 1995, a Lei de cotas legislativas de gênero (Lei n. 9.100/95), revista e alterada em 1998, que será abordada de forma mais minuciosa nos próximos itens.

As ações afirmativas são um tipo de política temporária voltada para corrigir desigualdades. As cotas eleitorais são um dos tipos de política afirmativa mais difundidas no mundo ocidental. “A política de cotas é uma forma de ação afirmativa que reserva, para um grupo específico, um número definido de vagas em eleições de todas as ordens”⁷. As cotas eleitorais de gênero são, então, a reserva de vagas para mulheres no parlamento.

Embora tenha-se esboçado início promissor, já elegendo, no ano subsequente ao que tiveram garantido o direito de voto, uma deputada federal, a trajetória das mulheres na política não conseguiu acompanhar os avanços femininos em outras áreas como, por exemplo, na educação já que as mulheres, em grande número de cursos superiores, são maioria.

É o que revelam os dados sobre a participação feminina no cenário político brasileiro:

O relatório de Desenvolvimento Humano no Brasil realizado em 1996 revelou que ocuparam a Câmara Federal, entre as décadas de 50 e 70, apenas sete mulheres. Em 1982, oito mulheres foram eleitas para a Câmara de Deputados, e nas Assembleias Legislativas aumentou para 28 o número de mulheres. Na eleição seguinte, em 1986, foram eleitas 26 deputadas federais, mesmo número de deputadas federais eleitas em 1990, além de duas senadoras. Entre 1995 e 1999, foram eleitas 34 deputadas federais e seis senadoras. Também nos Legislativos municipais a participação das mulheres tem avançado. Segundo dados estatísticos, entre os anos de 1983 e 1988, 1.672 mulheres foram eleitas vereadoras, abrangendo 4.114 municípios. Na década seguinte, entre 1993 e 1996, foram eleitas 3.839 mulheres, em 4.972 municípios. Esses números, apesar de demonstrarem um avanço, estão muito aquém do ideal, ainda mais se comparados ao percentual da população e do eleitorado que as mulheres representam. Em razão disso, por iniciativa de uma mulher – a Deputada Marta Suplicy – foi apresentado ao Congresso Nacional projeto de lei estabelecendo o sistema de cotas para as mulheres, visando justamente impulsionar o engajamento feminino na política.⁸

As cotas parlamentares concretizam-se basicamente de duas formas: nas listas partidárias ou como reservas de assentos nos parlamentos. As primeiras podem ser espontâneas – os partidos políticos reservam internamente um número específico de

6. MATOS, Marlise; CIPRIANO, Breno; BRITO, Marina. *Cotas de Gênero para o reconhecimento das Mulheres na Política: Um estudo comparado ações afirmativas no Brasil, Argentina e Peru*. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE, 2007, p.2-3.

7. AVRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima (Ed.). *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte, 2006. Ed. UFMG, p.40.

8. MASCHIO, Jane. *Eficácia/ineficácia do sistema de cotas para mulheres*. Resenha Eleitoral: nova série, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun. 2003, p. 32.

lugares para as mulheres em suas listas nas eleições legislativas, como é o caso de vários países europeus – ou compulsórias – há leis que definem o percentual de candidatos do mesmo sexo nas listas partidárias, como é o caso do Brasil. Em ambos os casos, o número de vagas reservadas às mulheres depende, em grande medida, dos votos que elas somam em disputa com os candidatos homens. Ao contrário, pela reserva de assentos as mulheres chegam ao Parlamento sem disputar votos com os homens⁹. O sistema de cotas, apesar de trazer benefícios claros, não está isento de polêmicas. Nesse sentido, destaco três importantes questionamentos apresentados no livro *Reforma Política no Brasil* de Fátima Anastasia e Leonardo Avritzer¹⁰.

- a. A política de cotas traz consigo o perigo da naturalização das diferenças, não reconhecendo as razões históricas de sua implantação, ou seja, as mulheres e outras minorias não devem estar sujeitas à política de cotas por simplesmente serem mulheres, mas pelas posições em que as condições históricas as colocaram. A militância deve, pois, superar essa condição e, por conseguinte, o sistema de cotas;
- b. As cotas representam uma desqualificação da representação, pois esses segmentos seriam eleitos em decorrência das cotas e não de qualidades pessoais. Essa crítica parece olvidar o fato de que recursos econômicos, acesso à mídia, redes familiares e outros fatores são extremamente relevantes na determinação dos homens que ocuparam os postos dos parlamentos e do Poder Executivo, excluindo as minorias das posições de representação.
- c. Por fim, temos a crítica mais teórica da cientista política Anne Phillips. Segundo sua tese a presença é fundamental para a ideia, mas uma coisa não exclui a outra, isto é, é mais simples e natural que os direitos das mulheres sejam defendidos por mulheres parlamentares, no entanto isso não exclui a possibilidade de que homens o façam.

A política de cotas pode ser bem eficiente para modificar o cenário político quando tratamos da presença feminina. Porém, essa modificação pode ser mais eficiente, se consideramos a questão estrutural do sistema político, se a política de cotas for combinada com fatores culturais, históricos ou de engenharia política. O próximo tópico deste trabalho pretende avaliar como essas variáveis podem influenciar na eficácia da política de cotas de gênero e modificar o cenário político de um país.

2.2 Compilado De Dados: Anos 2000

Apesar das mulheres possuírem maior grau de escolaridade e representarem quase 50% (cinquenta por cento) da população economicamente ativa do Brasil, a participação feminina na representação política estava aquém do ideal.

9. AVRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima (Ed.). *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte, 2006. Ed. UFMG, p.40.

10. AVRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima (Ed.). *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte, 2006. Ed. UFMG, p.40.

A criação e aplicação da lei de cotas para mulheres no Brasil é, sem dúvida, conquista das reivindicações dos movimentos feministas. No Brasil, os partidos de esquerda foram pioneiros ao estipular cotas para as mulheres em suas direções internas e, principalmente, para as candidaturas aos cargos legislativos:

Temos a certeza de que não há verdadeira democracia sem a participação feminina em todos os espaços de poder e de que a atuação das parlamentares mulheres tem significado um avanço na luta pela conquista da cidadania no Brasil.¹¹

Em setembro de 1995 a China sediou em Pequim a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, evento financiado pela ONU, e como propósito de destacar e incentivar a política de cotas no cenário mundial, tendo em vista as dificuldades e resistências que várias nações ainda apresentavam quanto ao tema.

Após a Conferência, e impulsionada pelas demonstrações de experiências que obtiveram êxito em outros países, a bancada feminina no Congresso Nacional colocou em pauta o Projeto de Lei de Cotas, de autoria da então deputada federal Marta Suplicy, que asseguraria percentual de vagas de cada partido para as candidaturas de mulheres, a lei de cotas.

O texto do projeto previa a reserva de 30% de vagas nas candidaturas aos cargos legislativos no âmbito nacional e tinha como meta amplificar a representação política feminina no país. A proposta contou com apoio maciço das mulheres congressistas, no entanto, sofreu reformulações durante o seu trâmite. A lei sancionada não contemplou a reserva nas candidaturas dos partidos, previu apenas a cota complementar para as mulheres, por meio da qual poderiam existir mais 20% de candidaturas de mulheres. Finalmente, ficou estabelecido no artigo 11 da Lei Federal 9.100/95:

Art. 11. Cada partido ou coligação poderá registrar candidatos para a Câmara Municipal até cento e vinte por cento do número de lugares a preencher.

§ 1º Os partidos ou coligações poderão crescer, ao total estabelecido no caput, candidatos em proporção que corresponda ao número de seus Deputados Federais, na forma seguinte:

I - de zero a vinte Deputados, mais vinte por cento dos lugares a preencher;

II - de vinte e um a quarenta Deputados, mais quarenta por cento;

III - de quarenta e um a sessenta Deputados, mais sessenta por cento;

IV - de sessenta e um a oitenta Deputados, mais oitenta por cento;

11. BORBA, Ângela, FARIA, Nalu e GODINHO, Tatau (orgs.). *Mulher e Política: Gênero e feminismo no partido dos trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998, p. 169.

V - acima de oitenta Deputados, mais cem por cento.

§ 2º Para os efeitos do parágrafo anterior, tratando-se de coligação, serão somados os Deputados Federais dos partidos que a integram; se desta soma não resultar mudança de faixa, será garantido à coligação o acréscimo de dez por cento dos lugares a preencher.

§ 3º Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres.

§ 4º Em todos os cálculos, será sempre desprezada a fração, se inferior a meio, e igualada a um, se igual ou superior.¹²

No ano de 1997, nos termos nova lei eleitoral federal nº 9.504/1997, com o intuito de garantir cotas para as mulheres também nas candidaturas de âmbito estadual e federal, foi aprovada. A nova redação também previa o aumento do número de cotas para o mínimo de 30% e o máximo de 70% para qualquer um dos sexos:

Do Registro de Candidatos

Artigo 10.– Cada partido poderá registrar candidatos para a Câmara dos Deputados, Câmara Legislativa, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, até cento e cinquenta por cento do número de lugares a preencher.

§ 1º No caso de coligação para as eleições proporcionais, independentemente do número de partidos que a integrarem, poderão ser registrados candidatos até o dobro do número de lugares a preencher.

§2º Nas unidades da Federação em que o número de lugares a preencher para a Câmara dos Deputados não exceder de vinte, cada partido poderá registrar candidatos a Deputado Federal e a Deputado Estadual ou Distrital até o dobro do das respectivas vagas; havendo coligação, estes números poderão ser acrescidos de até mais cinquenta por cento.

3ºDo número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação deverá reservar no mínimo trinta por cento e o máximo de setenta por cento para candidaturas de cada sexo.

(...)

Artigo 80 - Nas eleições a serem realizadas no ano de 1998, cada partido ou coligação deverá reservar, para candidatos de cada sexo, no mínimo vinte e cinco por cento e, no máximo, setenta e cinco por cento do número de candidaturas que puder registrar.¹³

12. BRASIL. *Lei 9.100 de 29 de setembro de 1995*. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9100.htm>Brasília: Senado, 1995.

13. BRASIL. *Lei 9.504 de 30 de setembro de 1997*. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: <<http://www>

A nova lei ainda continha brechas, pois não obrigava o preenchimento dos percentuais estabelecidos. Somente em 29 de setembro de 2009 foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei 12.034, que alterou a Lei dos Partidos Políticos, o Código Eleitoral de 1965 e a Lei 9.504/97. No novo texto, os partidos passaram a ser obrigados a preencher o mínimo de 30% e o máximo de 70% para as candidaturas de cada sexo. A política de cotas de gênero brasileira vigora, então, de acordo com os seguintes termos da Lei nº 9.504 alterada pela Lei 12.304:

Do Registro de Candidatos

Art. 10. Cada partido poderá registrar candidatos para a Câmara dos Deputados, Câmara Legislativa, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, até cento e cinquenta por cento do número de lugares a preencher.

§ 1º No caso de coligação para as eleições proporcionais, independentemente do número de partidos que a integrem, poderão ser registrados candidatos até o dobro do número de lugares a preencher.

§ 2º Nas unidades da Federação em que o número de lugares a preencher para a Câmara dos Deputados não exceder de vinte, cada partido poderá registrar candidatos a Deputado Federal e a Deputado Estadual ou Distrital até o dobro das respectivas vagas; havendo coligação, estes números poderão ser acrescidos de até mais cinquenta por cento.

§ 3º Do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo. (Redação dada pela Lei nº 12.034, de 2009)

§ 4º Em todos os cálculos, será sempre desprezada a fração, se inferior a meio, e igualada a um, se igual ou superior.

§ 5º No caso de as convenções para a escolha de candidatos não indicarem o número máximo de candidatos previsto no caput e nos §§ 1º e 2º deste artigo, os órgãos de direção dos partidos respectivos poderão preencher as vagas remanescentes até sessenta dias antes do pleito.¹⁴

Informa-se que a Lei nº 13.165 de 29 de setembro de 2015 revogou os parágrafos primeiro e segundo do artigo 10 supramencionado.

Apesar da existência das cotas, conforme aqui apresentado, em dezembro de 2017, o percentual de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício de mandatos legislativos no Congresso Nacional era de apenas 11,3%. No Senado Federal, composto por eleições

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm>Brasília: Senado, 1997.

14. BRASIL. *Lei 9.504 de 30 de setembro de 1997*. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm>Brasília: Senado, 1997.

majoritárias, 16,0% dos senadores eram mulheres e, na Câmara dos Deputados, composta por eleições proporcionais, apenas 10,5% dos deputados federais eram mulheres.¹⁵

Conforme destacado, a política de cotas nacional não significa a reserva de vagas nas casas legislativas, as apenas a candidaturas nas eleições proporcionais. Desse modo, conforme dados do Tribunal Superior Eleitoral – TSE, em 2014 31,8% das candidaturas ao cargo de deputado federal foram de mulheres, porém, entre as candidaturas “aptas”, esse percentual caía para 29,3%¹⁶. Esse descompasso entre o número de candidaturas e mulheres eleitas pode ser atribuído a fatores como falta de apoio material às candidaturas femininas, inclusive no seio dos partidos políticos, e ao maior sucesso eleitoral dos candidatos que já eram parlamentares anteriormente, demonstrando uma encriptação da política afirmativa, como veremos no capítulo a seguir.

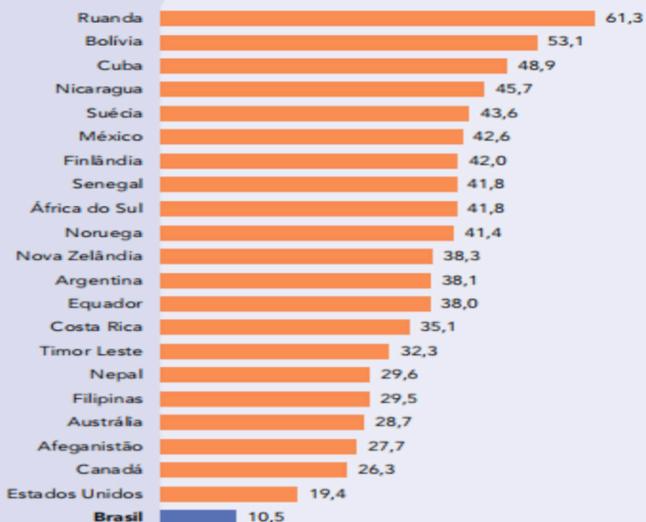
Já no cenário internacional, o Brasil ocupava, em dezembro de 2017, a 152ª posição entre os 190 países que informaram à *Inter-Parliamentary Union - IPU* o percentual de cadeiras em suas câmaras baixas (câmara de deputados) ou parlamento unicameral ocupadas por mulheres em exercício, com 10,5% das cadeiras ocupadas por mulheres. No mundo, as mulheres ocupavam 23,6% dos assentos nas câmaras baixas ou parlamentos unicamerais¹⁷ (IPU, 2017). Destaca-se que esse resultado foi o pior dentre os países sul-americanos, conforme depreende-se do gráfico a seguir:

15. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de Gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

16. TSE, Repositório de dados eleitorais em <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-dedados-eleitorais>. Data de acesso: 27/02/2020

17. IPU, Inter Parliamentary Union. Disponível em < <http://www.ipu.org/wmn-e/classif.htm>>. Data de acesso: 27/02/2020.

Proporção de parlamentares mulheres em exercício em câmara baixa ou parlamento unicameral, segundo os países selecionados (%)



Nota: Foram selecionados, além do Brasil, os tres países com maior percentual de mulheres ocupando assentos nas camaras, baixas ou parlamentos unicamerais de cada continente, sendo que para o continente americano foram selecionados tres países para cada região (América do Norte, América Central e Caribe, América do Sul).

Fonte: Women in national parliaments: situation as ok 1st December 2017. Geneva Inter-Parliamentary Union - IPU, 2017. Disponível em <<http://archive.ipu.org/wmn-e/arc/classif011217.htm>>. Acesso em fev, 2018.

A evolução interna do cenário de representatividade feminina do Parlamento também não é animador. Veja-se a tabela 1 a seguir na qual apresenta-se a evolução do quadro de mulheres eleitas para a Câmara dos Deputados e o Senado, em 1994, 1998, 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018:

Ano	Câmara dos Deputados		Senado	
	Cand.	Eleitas	Cand.	Eleitas
1994	6,15	7,4	7,33	7
1998	10,3	5,65	14,5	7
2002	11,4	8,18	11,91	15
2006	12,7	8,77	15,9	15
2010	19,07	8,6	13,06	13

2014	29,34	9,9	20,73	18,5
2018	31,64	15	17,6	13

TABELA 1 - Candidatas e eleitas – Câmara dos Deputados e Senado (1994, 1998, 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018) (Em %)¹⁸

Verifica-se que a sub-representação feminina na Câmara dos Deputados se mostra quase estável, tendo aumentando apenas 2 pontos percentuais (p.p.), enquanto para o Senado esse aumento foi mais significativo. Entretanto, os dados indicam que o percentual de legisladoras ainda se encontra bem abaixo do percentual mínimo de 30% estabelecido pela Plataforma de Ação de Pequim: 15% para a Câmara dos Deputados e 13% para o Senado. Esse dado indica que a adoção de cotas legislativas não foi suficiente para garantir um incremento do percentual de legisladoras eleitas.

Além disso, a tabela 1 também mostra que o aumento do número de candidaturas não é suficiente para garantir a eleição de mais mulheres: apesar de o percentual de candidaturas femininas para as eleições de 2014 indicar um incremento de mais de 23% para a Câmara dos Deputados e superior a 13% para o Senado, a magnitude do percentual de eleitas é bem inferior, como dito anteriormente. Esses dados ressaltam a importância de se avaliar aspectos para descriptar a política eleitoral brasileira, mostrando que apenas a imposição de um percentual mínimo de candidaturas femininas pela legislação não é suficiente para alterar o cenário de desigualdade de gênero.

A Tabela 2 a ser apresentada a seguir destrincha o cenário de desigualdade em todos os Estados da federação. Veja-se:

Unidades da Federação	Cadeiras ocupadas					
	Câmara dos Deputados		Senado Federal		Total	
	Total de cadeiras	Proporção de mulheres (%)	Total de cadeiras	Proporção de mulheres (%)	Total de cadeiras	Proporção de mulheres (%)
Brasil	513	10,5	81	16,0	594	11,3
Norte						
Rondônia	8	25,0	3	0,0	11	18,2
Acre	8	12,5	3	0,0	11	9,1
Amazonas	8	12,5	3	33,3	11	18,2
Roraima	8	25,0	3	33,3	11	27,3
Pará	17	17,6	3	0,0	20	15,0
Amapá	8	37,5	3	0,0	11	27,3
Tocantins	8	37,5	3	33,3	11	36,4

18. TSE, Repositório de dados eleitorais em <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-dedados-eleitorais>. Data de acesso: 27/02/2020.

Nordeste						
Maranhão	18	11,1	3	0,0	21	9,5
Piauí	10	10,0	3	33,3	13	15,4
Ceará	22	9,1	3	0,0	25	8,0
Rio Grande do Norte	8	12,5	3	33,3	11	18,2
Paraíba	12	0,0	3	0,0	15	0,0
Pernambuco	25	8,0	3	0,0	28	7,1
Alagoas	9	11,1	3	0,0	12	8,3
Sergipe	8	0,0	3	33,3	11	9,1
Bahia	39	2,6	3	33,3	42	4,8
Sudeste						
Minas Gerais	53	9,4	3	0,0	56	8,9
Espírito Santo	10	10,0	3	33,3	13	15,4
Rio de Janeiro	46	13,0	3	0,0	49	12,2
São Paulo	70	10,0	3	33,3	73	11,0
Sul						
Paraná	30	6,7	3	33,3	33	9,1
Santa Catarina	16	12,5	3	0,0	19	10,5
Rio Grande do Sul	31	6,5	3	33,3	34	8,8
Centro-Oeste						
Mato Grosso do Sul	8	12,5	3	33,3	11	18,2
Mato Grosso	8	0,0	3	0,0	11	0,0
Goiás	17	11,8	3	33,3	20	15,0
Distrito Federal	8	12,5	3	0,0	11	9,1

TABELA 2 - Proporção de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício na Câmara dos Deputados, no Senado Federal e total, segundo Unidades da Federação – 2017¹⁹

Percebe-se da tabela acima que a desigualdade é presente em todas as unidades da federação, sendo que em alguns casos não há sequer uma mulher ocupando assento nas casas legislativas, como é o caso dos estados da Paraíba, Sergipe e Mato Grosso.

As cotas de gênero pretendiam proporcionar nas disputas eleitorais vantagem inicial às mulheres, compensando, ao menos em parte, os prejuízos causados pelo seu ingresso forçosamente tardio na arena política. Sua finalidade mais específica é propiciar aumentos efetivos nos percentuais de mulheres presentes nas esferas de representação política como candidatas e, sobretudo, como eleitas. Entretanto, o que podemos perceber

19. Congresso Nacional. *Parlamentares em exercício*. Disponível em <http://www.congressonacional.leg.br/parlamentares/em-exercicio>. Acesso em 20/12/2019.

com o presente trabalho, é que, apesar de avanços, a Lei de Cotas não é suficiente para promover a efetiva integração das mulheres no cenário político e colocar o Brasil no mesmo patamar que outros países do mundo. Nesse sentido, o capítulo a seguir tratará da teoria da encriptação, para percebermos como o cenário político brasileiro não seria alterado apenas por uma mudança na legislação, sendo necessário alterações substanciais na cultura política nacional.

4 | A FORÇA SIMBÓLICA DAS POLÍTICAS DE COTAS DE GÊNERO NO BRASIL

Para que seja possível compreender o possível caráter simbólico das políticas de cotas de gênero no Brasil, precisaremos proceder a uma breve análise da teoria da encriptação do poder desenvolvida por Ricardo Sanín-Restrepo e Gabriel Méndez Hincapié. No desenvolvimento da teoria da encriptação, os referidos autores partem do pressuposto de que a existência social somente é possível através da política, o que se concretiza por meio da democracia como máxima expressão da diferença entre os indivíduos.

Todavia, apesar da democracia se mostrar como único meio plausível para o exercício da diferença, a teoria da encriptação entende que esse exercício tem sido obstruído e limitado pela concentração de poder como forma de opressão dos diferentes por um grupo específico de indivíduos que atendem a um modelo pré-definido que os legitimaria ao exercício desse poder.

Desde Platão, o exercício desse poder limitador não é feito por todos, mas por alguns que detêm as características que os legitimam à tomada de decisões. No modelo brasileiro de colonialismo, o exercício do poder tem sido feito, predominantemente, por homens brancos. E é assim não apenas na política, mas na sociedade em geral, que marginaliza os diferentes e restringe o acesso daqueles que não atendem ao padrão europeu previamente ditado e inculcado na mente do cidadão brasileiro. A esse respeito, Ricardo Sanín-Restrepo, ensina que:

Insofar, we only have access to the world when we have access to politics. It is impossible to give an answer to politics if the possibility of language remains “encrypted” and its place of enunciation tightly reserved for qualified subjects. The conclusion is simple: the world can only exist through politics, and the only viability of politics is democracy as the order of immanent difference. Encryption is thus the impossibility of politics through the impossibility of language. When politics and language are dissociated and the exercise of power clings to qualifications for the creation and uses of language, we may claim that power is encrypted.²⁰

Ora, a supressão da diferença impede mesmo o exercício da democracia que pressupõe a coexistência dos diferentes e sua participação efetiva na tomada de decisões

20. SANÍN-RESTREPO, Ricardo. *Introduction: The Meaning of the Encryption of Power as the Razor's Edge of Politics*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power*. 1ª ed. London: Rowman & Littlefield, 2018. E-book [Kindle Iphome], p. 151

e no diálogo. Assim, a teoria da descriptação do poder ensina que a retomada do poder somente se mostra possível pelo exercício permanente e infinito da diferença. Para o idealizador da teoria, somente através da tomada de consciência acerca da obstrução do poder, é que poderemos retomar o exercício da democracia através da diferença.

Ocorre que a descriptação não se resume apenas na prevalência do diálogo. Se assim fosse, a solução seria mais tangível do que nos parece. A encriptação, segundo Sanín, se presta não apenas para esconder o verdadeiro significado das coisas, mas para fazê-lo de uma forma tal que o significado se torne insignificante ou sem sentido e dominado por especialistas, resultando num processo de ofuscar o entendimento e a transmissão da comunicação.

Assim, os detentores do poder, enquanto especialistas, são os únicos a compreender e entender o verdadeiro sentido das coisas que fica oculto e encriptado para o cidadão comum, que se torna prisioneiro de uma linguagem visível, porém incompreensível. Descriptar é, portanto, reverter o processo excludente de dominação viabilizando a diferença, tornando a linguagem possível.

É a partir dessa ideia de encriptação e detenção do poder por um grupo especializado que surge o conceito de simulacro, que é definido por Sanín como:

The simulacrum is the normalization of representation; it evolves through a tight party's system, the rule of law, the false inscription of identity of human rights, and the division of economic and extra-economic dispositifs of coercion, just to name a few. The simulacrum is thus the failure of representation.(...) Thus, we may deem decryption as an overcoming of any dimension of representation.²¹

Assim, o simulacro surge como mecanismo de dominação na medida em que transmite a sensação de que as demandas e direitos estão sendo atendidos e respeitados, quando na verdade expressam a vontade do dominador em silenciar o clamor social. Uma forma clara de silenciar o clamor social é através da promulgação de texto legislativo, é o que ensina Marinella Machado de Araújo:

The most efficient way to deactivate strong social and political demands is to surrender to them through their positivization in law and immediately crush them in the invisibility of administrative regulations (encryption, in its fullest sense, that takes the meanings of reality out of public discussion and turns them invisible as the sole dominion of experts.²²

É o que acontece no cenário brasileiro no que se refere a participação das mulheres no cenário político. Quando analisamos os dados trazidos, podemos perceber que apesar dos avanços trazidos pelas modificações legislativas, os resultados indicam que muito

21. SANÍN-RESTREPO, Ricardo. *Introduction: The MeaningoftheEncryptionof Power as theRazor's Edge ofPolitics*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power* . 1ªed. London: Rowman&Littlefield, 2018. E-book [Kindle Iphone], p. 347

22. ARAÚJO, Marinella in SANÍN-RESTREPO, Ricardo. *Introduction: The MeaningoftheEncryptionof Power as theRazor's Edge ofPolitics*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power* . 1ªed. London: Rowman&Littlefield, 2018. E-book [Kindle Iphone], p. 129

pouco foi efetivamente alcançado. Houve, de fato, a implementação e positivação da obrigatoriedade de participação feminina no cenário político, o que serviu para abafar o clamor dos movimentos feministas em demandas dessa natureza.

Tal afirmativa fica em evidência quando confrontamos os dados. As mulheres representavam em 2018, 51,7% da população brasileira²³. Apesar de ser maioria da população, em 2017 as mulheres representavam apenas 10,5% dos assentos da Câmara dos Deputados e 16% no Senado Federal.

A despeito das alegações de desinteresse por parte das próprias mulheres na participação na vida pública, não podemos deixar de lado o colonialismo tão presente na sociedade brasileira e que ensina, ainda que veladamente, que o ideal de gestão do poder se expressa por meio do homem branco de meia idade. Ademais, não podemos ignorar que as mulheres tiveram seu ingresso na política permitido de forma tardia.

Não se trata apenas de garantir ou de impor o espaço da mulher na esfera pública mediante a política de cotas de gênero. O problema é estrutural, alcança mesmo a descriptação do poder tal como é exercido no país. Trata-se da necessidade de tomada de consciência acerca do problema, com a viabilização do diálogo e a decolonialidade e desconstrução do pensamento. É nessa linha o entendimento de Marinella:

The normative force of legislation is created to confer a mere “symbolic effect” to its validity and application. The main question we must formulate is: How does law go about affirming its own spectrum and validity whilst diffusing its own effects in the same extension of its existence? To answer such a question, I begin from the hypothesis that the legislation concerning policies of gender is symbolic. Hence, its effectiveness depends mostly on the amplification of affirmative actions within the bulk of the politico-judicial functions of the state, a change that can only become a reality under a new conception of pluralism and political participation that is entirely decolonial and that breaks the levy of the encryption of power. It is in international gender policies and national legislation where we may find the encryption of the rights of women in its highest intensity. Ricardo Sanín-Restrepo describes encryption as “a concentration of the power to designate reality where the connexion between forms of power and life is qualified and standardized to privilege hidden models of identity” (Sanín-Restrepo 2016). Henceforth, while formally the legislation regarding women’s rights has flourished, it is still commanded by the particular model of man (masculinity) that determines that the outcome of the relation always favors the models by either masculinizing the feminine or feminizing the outcast.²⁴

A força normativa nesse caso, é desenvolvida para conferir um efeito meramente simbólico diante do clamor social por mudança. Seu simbolismo se mostra expresso na medida em que a norma se mostra ineficiente para alcançar o fim a que se propõe:

23. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Quantidade Homens e Mulheres*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

24. ARAÚJO, Marinella in SANÍN-RESTREPO, Ricardo. *Introduction: The Meaning of the Encryption of Power as the Razor’s Edge of Politics*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power*. 1ªed. London: Rowman&Littlefield, 2018. E-book [Kindle Iphone], p. 129

In his book *A Constitucionalização Simbólica* (Symbolic Constitutionalization), Marcelo Neves affirms that legislation is symbolic (Neves 2007, 33–42)[24] when it is normatively inefficient (Neves 2007, 43).[25] In other words, legislation is symbolic when it does not materialize the hypothetical-abstract relation between the primary and the secondary norm. (...) It is here that I distance myself from Neves; I believe that when the ends that justify the existence of the norm are not fulfilled, this is enough to render it symbolic because of encryption. (...) The purpose is then to determine the symbolic force of rights, through encryption, in a very specific sense: that the rights of women are designed to be ineffective by way of encryption in a twofold maneuver. First, in the flooding of laws that promise inclusion but that are rendered inoperative by a structure of power that condenses coloniality, capitalism, and nationalism that presuppose the subservience of women. Second, by the construction of legal pathways where the meaning of general and abstract legislations is duped in the minute detail of administrative law having a group of experts rearrange the meaning and focus of legislation. Henceforth, the advancement of rights of women expressed in legislation is but a tip of the iceberg, a flamboyant and grand declaration that appears at first sight as the final victory.(ARAÚJO,2018, p. 136; 140)²⁵

A ineficácia da norma no que se refere a política de cotas de gênero é verificável claramente através dos dados apresentados no presente artigo. O desencontro latente entre o que se pretende através da norma e os resultados alcançados, mostra que a norma possui caráter simbólico na medida em que não teve seus resultados efetivados em decorrência da própria criptografia. Daí, temos que o simples fato de a norma ser criptografada já importa em sua ineficácia, pois essa foi a finalidade de sua elaboração. Ou ainda pior, os direitos previstos na legislação são mesmo projetados com a finalidade de serem ineficazes.

É dessa forma que se neutraliza o poder e o clamor popular, de um lado concedendo o direito e do outro deixando que ele se perca nas montanhas da burocracia e no conhecimento dos especialistas²⁶.

Não negamos os avanços já havidos com as políticas de cotas de gênero no Brasil. Ocorre que a ineficácia da norma é patente. Seu caráter simbólico é extraído da sua ineficácia e do não alcance das mudanças sociais resultantes de sua efetiva implementação. As cotas de gênero pretendiam proporcionar nas disputas eleitorais vantagem inicial às mulheres, compensando, ao menos em parte, os prejuízos causados pelo seu ingresso forçosamente tardio na arena política. Tal intento não tem sido alcançado através das políticas de cotas, ou ao menos o alcança de forma insuficiente.

Nos ocorre, diante disso, que a natureza simbólica da política pública de cotas de gênero e que é decorrente da encriptação do poder, depende de transformação ativa

25. ARAÚJO, Marinella in SANÍN-RESTREPO, Ricardo. *Introduction: The MeaningoftheEncryptionof Power as theRazor's Edge ofPolitics*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power* . 1ªed. London: Rowman&Littlefield, 2018. E-book [Kindle Iphone], p. 136;140

26. ARAÚJO, Marinella in SANÍN-RESTREPO, Ricardo. *Introduction: The MeaningoftheEncryptionof Power as theRazor's Edge ofPolitics*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power* . 1ªed. London: Rowman&Littlefield, 2018. E-book [Kindle Iphone], p. 129

social para que seu objetivo, que é a representatividade feminina no poder e na tomada de decisões, seja alcançado.

Para que isso seja possível, o diálogo deve ser aberto à diferença, permitindo a descriptação do poder e afastando o caráter simbólico da norma. É necessário que haja uma mudança no discurso, que haja uma mudança estrutural na sociedade brasileira no sentido de novamente lançar holofotes na temática envolvendo a participação da mulher na política. Não basta a imposição de cotas. Deve haver uma mudança no discurso, deve-se promover o empoderamento da mulher através da legitimação da sua condição de agente político transformador, afastando-se o ideal colonizado de que apenas homens brancos de meia idade estão legitimados ao poder.

Somos mais de 50% da sociedade brasileira, num país ainda machista, que sofre com a discriminação de gênero, com a violência crescente contra a mulher, com escândalos de assédio, com discriminação de gênero no mercado de trabalho, um país onde ainda impera o patriarcado. Já é hora de a representatividade feminina ser consistente e robusta no meio político. Somente mulheres detêm o lugar de fala necessário para desenvolver políticas públicas efetivas voltadas para as mulheres. É imperioso promover a descriptação do poder, o que somente se dará através do diálogo da diferença e entre os diferentes. Esse diálogo num ambiente democrático somente será possível através da representatividade dos diferentes.

Assim, diante do caráter simbólico do instrumento normativo que estabelece a política de cotas de gênero, é imperioso que haja uma mudança de pensamento e de discurso para que se promova a maior representatividade, com abertura do diálogo e consequente descriptação do poder gerador do simbolismo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cotas de gênero pretendiam proporcionar nas disputas eleitorais vantagem inicial às mulheres, compensando, ao menos em parte, os prejuízos causados pelo seu ingresso forçosamente tardio na arena política. Sua finalidade mais específica é propiciar aumentos efetivos nos percentuais de mulheres presentes nas esferas de representação política como candidatas e, sobretudo, como eleitas. Além desse componente de caráter distributivo, a política de cotas possui o objetivo mais simbólico de alterar a cultura política, marcada por percepções de gênero que naturalizam as desigualdades entre homens e mulheres. Entretanto, o que podemos perceber com o presente trabalho, é que, apesar de avanços, a Lei de Cotas não é suficiente para promover a efetiva integração das mulheres no cenário político e colocar o Brasil no mesmo patamar que outros países do mundo.

Destaca-se que a sub-representação feminina nas casas legislativas é latente. Apesar da existência das cotas, conforme aqui apresentado, em dezembro de 2017, o percentual de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício de mandatos legislativos no

Congresso Nacional era de apenas 11,3%. No Senado Federal, composto por eleições majoritárias, 16,0% dos senadores eram mulheres e, na Câmara dos Deputados, composta por eleições proporcionais, apenas 10,5% dos deputados federais eram mulheres.

A pesquisa revelou que participação da mulher brasileira no cenário político nacional ainda é tímida se considerada sua condição de maioria da população brasileira. Foi possível observar, ainda, a urgente necessidade de descriptação do poder no que se refere a participação da mulher na política e na tomada de decisões, para que seja possível afastar o simbolismo das políticas de inclusão feminina.

O estereótipo dominante do homem branco de meia idade como mais qualificado para o exercício do poder deve ser superado pela decolonialidade. Deve-se empoderar a mulher enquanto sujeitos de direitos ativo e suficientemente competente para participação ativa na sociedade, na tomada de decisões e na liderança nas mais diversas esferas de governo e poder.

Tal avanço só se mostra possível através do diálogo e da abertura de espaço à diferença. Somente através de mudanças estruturais na forma de pensar, resultantes desse diálogo, é que se vislumbra uma possibilidade, ainda que tímida inicialmente, de mudança e efetividade das políticas de cotas. O incentivo ao diálogo e a recolocação da temática nos holofotes dos debates sociais permitirá uma mudança estrutural de pensamento e uma consequente participação efetiva, despertando não apenas o interesse das mulheres na participação política, mas permitindo que toda a sociedade se reconstrua e redefina seus padrões de pensamento envolvendo a representatividade feminina na vida política.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Eustáquio Diniz e ARAÚJO, Clara. *A política de cotas no Brasil, o sistema eleitoral e a sub-representação feminina*. Mais Mulheres No Poder. Disponível em: <<http://www.maismulheresnopoderbrasil.com.br>>. Acesso em 23 de dezembro de 2019.

ARAÚJO, Marinella Machado. *The Symbolic Force and the Encryption of Gender in Law: The Brazilian Example*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power*. 1ª ed. London: Rowman & Littlefield, 2018. p. 129-154. E-book [Kindle Iphone].

AVRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima (Ed.). *Reforma política no Brasil*. Belo Horizonte, 2006. Ed. UFMG.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. Tradução: Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BORBA, Ângela, FARIA, Nalu e GODINHO, Tatau (orgs.). *Mulher e Política: Gênero e feminismo no partido dos trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso em 27/01/2019. Brasília:

BRASIL. *Lei 9.504 de 30 de setembro de 1997*. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm>Brasília: Senado, 1997.

BRASIL. *Lei 9.096 de 19 de setembro de 1995*. Dispõe sobre partidos políticos, regulamenta os arts. 17 e 14, § 3º, inciso V, da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9096.htm>Brasília: Senado, 1995.

BRASIL. *Lei 9.100 de 29 de setembro de 1995*. Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9100.htm>Brasília: Senado, 1995.

BRASIL. *Lei 12.034 de 29 de setembro de 2009*. Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12034.htm>Brasília: Senado, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de Gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Quantidade Homens e Mulheres*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Notas Técnicas*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_notas_tecnicas.pdf> Acesso em: 27 de janeiro de 2020.

IPU, *Inter Parliamentary Union*. Disponível em <<http://www.ipu.org/wmn-e/classif.htm>>. Data de acesso: 27/02/2020.

MASCHIO, Jane. *Eficácia/ineficácia do sistema de cotas para mulheres*. Resenha Eleitoral: nova série, Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jun. 2003, p. 46-62.

MATOS, Marlise. (2005) *A Política na Ausência das Mulheres: um estudo sobre comportamento político, carreiras/trajetórias e comportamento legislativo de mulheres*. Projeto para Concurso de Professor Adjunto-DCP/UFMG. Mimeo.

MATOS, Marlise; CIPRIANO, Breno; BRITO, Marina. *Cotas de Gênero para o reconhecimento das Mulheres na Política: Um estudo comparado ações afirmativas no Brasil, Argentina e Peru*. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE, 2007.

MIGUEL, Sônia Malheiros. *A política de cotas por sexo: um estudo das primeiras experiências no Legislativo brasileiro*. Brasília: CFEMEA, 2000.

PAIVA, Raquel. *Política: palavra feminina*. Rio de Janeiro, Ed. Mauad, 2008.

PAZ LOPEZ, Ana Luci. *Participação de Organizações Não-governamentais nas Nações Unidas : O caso do lesbian caucus na IV Conferência Mundial sobre as Mulheres / Ana Luci Paz Lopes ; orientadora, Prof.ª Dr.ª Mónica Salomón González*, 2018. 183 p.

PHILLIPS, Anne. (2001), “*De uma Política de Ideias a uma Política de Presença?*”. Revista Estudos Feministas, vol. 9, nº 1, pp. 268-290.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Feminismo, história e poder*. Revista de sociologia e política, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/rsp/article/view/31624/20159>>. Acesso em: 27 Jan. 2020.

SANÍN-RESTREPO, Ricardo. *Introduction: The Meaning of the Encryption of Power as the Razor's Edge of Politics*. In: SANÍN-RESTREPO, Ricardo (org.). *Decrypting Power*. 1ªed. London: Rowman&Littlefield, 2018. E-book [Kindle Iphone]

TELES, M. A. 1993. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

TSE, *Repositório de dados eleitorais* em <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-dedados-eleitorais>. Data de acesso: 27/02/2020.

CAPÍTULO 16

A INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO MARANHÃO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Rosylene Conceição Soares Cutrim

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/0201176085831390>

Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Universidade Federal do Maranhão/UFMA -
Departamento de Educação I
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/5068371548791071>

RESUMO: O atual contexto político e educacional é bastante desafiador, especialmente no que se refere ao tratamento das questões de gênero e sexualidade, visto sofrer diferentes ataques, tanto nos Planos de Educação, quanto nas políticas curriculares e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Este artigo trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado, objetiva analisar documentos oficiais que venham, ou não, influenciar nas práticas docentes para o estímulo e/ou mudança de atitudes e pensamentos de alunas/os do ensino médio de uma escola pública de São Luís - MA, no que diz respeito à construção do “ser homem” e do “ser mulher”. Saliencia-se que temos como base estruturante a implementação de diversos dispositivos legais e, principalmente, da Constituição Brasileira (1988), que constitui em um dos objetivos fundamentais à promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de

origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Para isso, realizou-se revisão bibliográfica. Analisaram-se os Planos e Referenciais Curriculares de Educação Nacionais e do Maranhão, com vistas a perceber a inserção, ou não, das questões de gênero e da sexualidade. A pesquisa se justifica pela necessidade de uma produção no trato do reconhecimento e da relevância de práticas educativas que venham identificar como estão sendo subsidiadas a construção das relações de gênero e sexualidade de jovens na escola, auxiliando na luta pela cidadania, onde haja o questionamento de padrões preconceituosos, machistas, sexistas e lesbo/homo/trans/bifóbicos.

PALAVRAS-CHAVE: Documentos Oficiais de Educação, Gênero, Sexualidade, Práticas Pedagógicas.

THE INSERTION OF GENDER AND SEXUALITY THEMES IN THE OFFICIAL DOCUMENTS OF EDUCATION FOR PEDAGOGICAL PRACTICES IN MARANHÃO

ABSTRACT: The current political and educational context is quite challenging, especially with regard to the treatment of gender and sexuality issues, since it suffers different attacks, both in the Education Plans, as in the curricular policies and pedagogical practices developed in schools. This article is a section of the research developed in the master's degree, aims to analyze official documents that will, or not, influence the teaching practices for the stimulus and/or change of attitudes and thoughts of high school students of

a public school in São Luís - MA, with regard to the construction of the “being a man” and the “being a woman”. It is noteworthy that we have as structuring basis the implementation of various legal provisions and, mainly, of the Brazilian Constitution (1988), which constitutes one of the fundamental objectives to promote the good of all, without prejudices of origin, race, sex, color, age and any other forms of discrimination. For this, a bibliographic review was carried out. The Curricular Plans and References of National Education and Maranhão were analyzed, with a view to perceiving the insertion, or not, of gender and sexuality issues. The research is justified by the need for a production in dealing with the recognition and relevance of educational practices that will identify how the construction of gender and sexuality relations of young people in school is being subsidized, assisting in the struggle for citizenship, where there is the questioning of prejudiced, sexist, sexist and lesbo/homo/trans/biphobic patterns.

KEYWORDS: Official Education Documents, Gender, Sexuality, Pedagogical Practices.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é referenciada como uma das instituições fundamentais na promoção de uma educação inclusiva, voltada para os direitos humanos e para o reconhecimento da diversidade. Para tanto, é fundamental assegurar a todas as pessoas uma educação que vislumbre a igualdade na perspectiva da diversidade, como valor a ser seguido em uma sociedade inclusiva, onde são propostas a articulação de ideias como: igualdade na diferença e diferença na igualdade. Pois, como defende Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 56) “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”. Assim, reconhecemos a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza ou reproduza as desigualdades.

A diversidade, nos escritos de Gomes (2008), como dimensão humana, deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder. Para Candau, (2010, p. 207), hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. São relações históricas onde a superioridade de uns se sobrepõem a outros, vistos como inferiores. Aos primeiros, se constrói em seu entorno, todo um mundo de diferenças desvalorizadas, desconsideradas e desrespeitadas. Somente com o reconhecimento e a valorização da diversidade e da diferença é possível reduzir a desigualdade. A recusa da manutenção de uma sociedade baseada na exclusão e desigualdades é o primeiro passo para o desenvolvimento de cidadãs e cidadãos que visam a democracia, o respeito às individualidades, a equidade e da justiça social.

Atualmente não temos como desassociar a relação intrínseca entre educação e diversidade, pois as práticas pedagógicas, permeadas pelos currículos, resultam da estreita relação entre o trato da diversidade no contexto educacional. Ao ser incorporada na

educação de maneira positiva, a diversidade nos remete aos processos de humanização e socialização. Afinal, o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos nos contextos das relações sociais e de poder. Segundo Silva (2017), o currículo está envolvido nos nossos processos identitários. O currículo é uma questão de identidade e poder, ou seja, as questões curriculares estão marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade.

O trabalho objetiva apresentar uma análise dos documentos oficiais de educação nacionais e do Estado do Maranhão, com vistas a perceber a inserção, ou não, das questões de gênero e da sexualidade que venham, ou não, influenciar nas práticas docentes para o estímulo e/ou mudança de atitudes e pensamentos de alunas/os do ensino médio de uma escola pública de São Luís - MA. Tal assunto nos interessa, pelo fato de ser parte relevante do trabalho acadêmico que desenvolvemos no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem na Educação Básica e no grupo de pesquisa de gênero e sexualidade nas práticas educativas.

O desenvolvimento deste ensaio se estrutura a partir de revisão bibliográfica dos documentos que norteiam os currículos das escolas brasileiras como: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s de 1997, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), o segundo Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) assim como os documentos que direcionam os sistemas de ensino no Estado do Maranhão como: as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2002), as Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino (2014), o Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE/MA 2014, observando como os mesmos abordam as temáticas de gênero e sexualidade.

Na organização deste texto, iniciamos apresentando uma breve conceituação sobre as categorias de gênero e sexualidade e sua estreita relação nos currículos escolares. Em seguida, analisamos os principais documentos oficiais que estruturam a organização dos currículos do sistema educacional brasileiro, e também, mais especificamente, nos documentos oficiais da educação do Estado do Maranhão, observando a inserção, ou não, das temáticas de gênero e sexualidade, nestes documentos. Posteriormente, discutimos sobre a inserção destas temáticas, nas práticas pedagógicas. E por fim, tecemos as (in) conclusões, já que a pesquisa ainda está em desenvolvimento e somente será findada no primeiro semestre de 2020.

2 | GÊNERO E SEXUALIDADE: REVISITANDO CONCEITOS

O conceito de gênero, nasce nos anos 1960, a partir de estudos e debates entre feministas e pesquisadoras das universidades e tem sua primeira caracterização como construção social no que se relaciona ao sexo. As críticas assentam esta significação

como incompleta, pois naturaliza o sexo e expõe o gênero como seu equivalente cultural. A partir da década de 1960, surge o interesse pelas construções teóricas propriamente ditas para além das questões sócias e políticas (LOURO,1997). Somente na década de 1980, o conceito de gênero se fortalece ao enfatizar as relações culturais e sociais que influenciam de forma contundente o ser feminino e o ser masculino. Joan Scott (1995), rejeita o determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo e diferença sexual e caracteriza o gênero como categoria histórica de análise nas relações de poder.

No século XX, a luta feminina foca na interseccionalidade das categorias identitárias como raça, orientação sexual e classe (onde o gênero se cruza com outros tipos de desigualdades). Não existe apenas uma única mulher, existem mulheres, numa diversidade que norteia lutas, reivindicações e políticas públicas diferenciadas. Também, neste contexto, surge a Teoria *Queer*, corrente de pensamento e militância que vem incendiar o debate e tem como principal expoente a filósofa Judith Butler. O termo em inglês *queer* significa, o que é estranho, o diferente, a oposição ao “normal” ou à normalização. A teoria engloba relações entre sexo, gênero e desejo sexual. Entrelaça estas categorias de forma, não normativa, não encaixada, como a sociedade quer predeterminar. Segundo Spargo (2017), a teoria *queer* não é um arcabouço conceitual ou metodológico único ou sistemático, e sim um acervo de engajamentos intelectuais com as reações entre sexo, gênero e desejo sexual. Tal teoria está em desacordo com o que está imposto como o normal, o correto.

Na verdade, ao falar sobre sexualidade, debatemos sobre nossa história, nossas emoções, nossas relações com as outras pessoas, nossos costumes e nossos desejos. É uma construção sociocultural que sofre influências dos valores e das regras de uma determinada cultura, do tempo e do espaço em que vivemos e marcada pelas relações sociais.

Foucault (2015), em seu livro *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*, descreve que a partir do século XIX se evidenciava não a proibição de falar sobre sexualidade, mas sim uma exacerbação dos discursos sobre ela. A sexualidade não é algo simplesmente biológico, ou fato inato da natureza humana, mas uma categoria de experiência construída, originadas de contextos sociais, históricos e culturais. Nossas sexualidades são constructos de momento sócios históricos e culturais. Spargo (2017), comenta que Foucault não descarta qualquer dimensão biológica, porém prioriza o papel das instituições e dos discursos na construção da sexualidade.

Outro ponto importante na teoria Foucaultiana para os estudos sobre gênero e sexualidade é a relação entre saber, poder e sexualidade (coloquemos também aqui o gênero, mesmo que Foucault não aborde esta categoria). Segundo Foucault (2015), os discursos que permeiam nossas vidas são carregados de saber e poder sobre as pessoas e policiam, vigiam, controlam tanto a sexualidade quanto o gênero. Assim, nossas práticas são permeadas pelo discurso e determina a produção das diferenças e das desigualdades.

Louro (1997, p.67-68) ressalta também a importância de se atentar para o que é dito e o não-dito. Por que segundo ela, o que é silenciado adquire significado, visto que também tem algo a dizer sobre a organização dessas relações, além de dar voz aos sujeitos que não são, seja porque não podem existir ou não poderem ser nomeados. Ao não se falar sobre eles/as, talvez exista a pretensão de escondê-los/as, invisibilizá-los/as ou quem sabe “eliminá-los/as”. O silenciamento - a ausência da fala – aparece como espécie de garantia da “norma”. A escola necessita entender que no currículo escolar existem conexões intrínsecas entre saber, identidade e poder. Um currículo agregador, democrático e igualitário tem em seu bojo conceitos e práticas pedagógicas estruturadas na diversidade, na diferença, na subjetividade, representatividade, cultura e especificidades individuais como gênero, raça, etnia e sexualidade.

3 I DOCUMENTOS OFICIAIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E ESTADUAIS DO MARANHÃO

No atual e complexo debate em que estão imbricadas as temáticas de gênero e sexualidade, consideramos necessárias conhecermos, o que diz alguns dos principais e importantes documentos oficiais que permeiam a educação no país. Iniciaremos pela Constituição Federal do Brasil de 1988, que ao se reportar à educação, em seu Artigo 205, Capítulo III, Seção I, [...] direitos de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. A Carta Magna Brasileira, também, constitui objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, em seu art. 3º, inciso IV, que estabelece a promoção do bem de todos/as, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e afirma expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional. Fica claro, portanto, que é por meio da educação que todos/as, com seus direitos e deveres, podem exercer sua cidadania plena, reconhecendo as diferenças e desconstruindo as desigualdades, preconceitos e discriminações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, apesar de não dar visibilidade aos termos de gênero e sexualidade, ela assegura “as condições de direito e permanência” na escola para todos/as, independentemente de qualquer categoria identitária. Reconhece o direito humano subjetivo da educação para todos os indivíduos. É a partir dela, que surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) aprovados em 1997, que trazem em seu bojo, a “orientação sexual”, no volume 10, dos Temas Transversais que deveriam ser trabalhados em todas as disciplinas do currículo escolar e em todas as faixas etárias. Deste modo, surge, pela primeira vez, de forma explícita, em documentos oficiais, a necessidade do trato das questões relacionadas à sexualidade e ao gênero. É

verdade que, a inclusão dos temas se deu pela urgência social e todos os discursos de “problemática” que os mesmos insurgiam.

O documento dos PCN's, ressalta como deveria ser conduzida a temática da “orientação sexual” pelos profissionais de educação, em parceria com a família e o envolvimento de todos/as da comunidade escolar, apontando metas de qualidade que ajudam o aluno/a no enfrentamento da complexidade do mundo atual, como cidadã e cidadão participativa/o, reflexiva/o, e autônoma/o que reconhece os seus direitos e deveres. Nele são apresentados os objetivos da educação sexual e sugestões de blocos de conteúdos, como se trabalhar, transversalmente, nas diversas disciplinas. Indica ainda orientações didático pedagógicas e critérios de avaliação.

O referido volume 10 é dividido em três blocos: [...] corpo humano, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids. O documento nos coloca “[...] as relações de gênero têm como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL,2001, p.144). Apesar das críticas de que, na prática, a temática da orientação sexual visou apenas o biológico e a prevenção em saúde, deixando a construção social e histórica das relações de gênero e sexualidade à margem, não se nega a importância desta discussão em sala de aula. Embora denote um caráter apenas informativo sobre tais temáticas, elas incitam o debate no ambiente escolar, o que pode ser considerado um grande avanço.

Em seu artigo 16, inciso XV, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –DCNEM (2012) mencionam, de forma explícita, os temas aqui estudados:

[...] o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: (...) XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2012, p. 38).

No Maranhão, em 2002, foram implementadas, as Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica (2002), que traz somente nos volumes de 1ª a 4ª série, na área de matemática, apontando que deve haver um compromisso de todos/as professores/as nas diversas áreas de conhecimento, e as relações sexuais podem ser compreendidas e analisadas por meio dos conteúdos matemáticos (dados estatísticos demonstram a disparidade na remuneração entre homens e mulheres no mercado de trabalho, gravidez precoce, DST's e políticas públicas voltadas para a temática). O que, a nosso ver, é incipiente, diante da relevância que gênero e sexualidade têm na construção de vidas de todos/as nós, não constituindo uma proposta fundamentada que venha, na prática, subsidiar o trabalho docente. Nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica

do Estado do Maranhão de 2012, elaborada em parceria com o Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em sua terceira versão, estabelece no seu quarto capítulo o trato dos

[...] temas sociais que dinamizam a aprendizagem escolar. Esses temas favorecem o trabalho escolar embasado nos princípios da interdisciplinaridade e transversalidade. São eles: educação para as relações de gêneros; educação para as relações étnico-raciais; orientação sexual; educação fiscal e educação ambiental. (MARANHÃO, 2014, p. 10)

Os temas sociais possibilitam, segundo este documento,

[...] uma abordagem curricular integrada, problematizadora, transversal, contínua para todas as áreas de conhecimento, tendo em vista a participação, a cooperação e a formação do pensamento crítico-reflexivo.” (MARANHÃO, 2014, p 88).

O que se observa é um resumo da escrita dos temas sociais das relações de gênero e orientação sexual, sem bases teóricas fundamentadas, sintetizadas em uma matriz temática que deve ser concretizada, transversalmente, e que espera ao final de cada etapa participar de propostas que sejam consideradas como práticas sociais de homens e mulheres e que se constituem pela pluralidade social e sexual. Além disso, deve ser aprendido “a pluralidade de práticas sexuais em função dos contextos sociais e do desejo.” (MARANHÃO, 2014, p. 92). Portanto, não há uma consistência teórica e muito menos sugestões de práticas pedagógicas que venham fortalecer a relevância de tais temas no trato de educação plural e cidadã.

Ao analisarmos o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, não notamos nada de substancial em relação ao gênero e sexualidade, numa perspectiva de implantação de políticas educacionais voltadas para a garantia de um ambiente escolar preocupado com a desconstrução das desigualdades, preconceitos e discriminações advindas dos equivocados entendimentos de uma educação não sexista, não machista, não patriarcal e não lesbo/bi/homo/transfóbica. Nele encontramos, na educação infantil, a igualdade de gênero somente como sinônimo de igualdade de sexo nos documentos das matrículas dos/as alunos/as. (BRASIL, 2001)

Já no segundo plano sob a Lei 13.005, de 25 de junho de 2015, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) prevê entre suas diretrizes a «superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação» assim como no seu artigo 2º, a implementação de programas e políticas educacionais destinadas a combater “todas as formas de discriminação” existentes nas escolas, entre elas, as que se referem às desigualdades de gênero, de raça, de orientação sexual e de identidade de gênero. No mesmo artigo, o PNE prevê a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação brasileira. No entanto, apesar dos avanços apontados, após diversas, debates e embates essa proposta acabou sofrendo mudanças e

retrocessos, sendo retirados, da última versão do PNE (2014-2024), todos os termos sobre gênero e sexualidade (BRASIL, 2014).

Consequentemente nos deparamos com a remoção nos planos estaduais e municipais de educação, dos objetivos e estratégias para o trato, à luz dos direitos humanos, das temáticas de desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual que visavam enfrentar os preconceitos e as discriminações existentes nas escolas brasileira. Porém, tanto o Ministério da Educação- MEC (BRASIL, 2015), quanto o Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2015) emitiram notas técnicas que debatiam a importância das temáticas de gênero e sexualidade nos planos estaduais e municipais de educação e criticavam, duramente, a retirada das ações voltadas para a igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual.

Isso tudo se deu a partir do projeto de Lei 7.180/14, da Escola sem Partido (ESP), chamada, popularmente, pela oposição, como a Lei da Mordança, pois denotam negociações políticas intermediadas por demandas conservadoras em elaboração de documentos educacionais que permeiam os currículos escolares, na tentativa de estabelecer limites para a prática pedagógica do/a professor/a na sala de aula, impedindo, assim os princípios constitucionais da liberdade de ensinar e de aprender. Como afirma Frigotto (2017, p.17), o ideário da Escola sem Partido é o sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade.

A entrada de grupos religiosos e conservadores que foram eleitos para o Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais de Vereadores não só excluíram algumas políticas públicas específicas para o trato das temáticas de gênero e sexualidade, como também criaram aparatos “legais” para proibem os estabelecimentos escolares e seus profissionais em abordarem os temas acima, criando até a falácia da “ideologia de gênero”. Termo criado “discursivamente” que tentam desconstruir bases teóricas (estudos e pesquisas de universidades, ONG’s e outros sobre mulheres e LGBTQI’s) fazendo recortes tendenciosos no intuito de instaurar uma cultura de ódio, desrespeito, intolerância, violência e medo.

O termo “ideologia de gênero” foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher. Estes grupos que demonstram direção contrária às agendas de direitos humanos, tem causado impactos negativos, no que diz respeito ao avanço de um escola plural e defensora dos direitos individuais.

Na verdade, a escola comprova ser instituição que possui dispositivo de intervenção e controle dos sujeitos que a constituem, assim como também, detém o dispositivo de reprodução de saber/poder. Ela disciplina, controla e enquadra os seres que nela estão inseridos. Ela atenta regulamentar, profissionais da educação e seus/suas estudantes por meio do currículo e formações.

No entanto, o Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE-MA, sob a Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, estabelece na Meta 7 “garantir 100% da Educação Básica, níveis e modalidades, condições de transversalidade para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais (direitos socioeducacionais), com o foco no combate às desigualdades étnico-raciais, fiscais, ambientais, **de gênero, de orientação sexual**, geracional, regional e cultura.

Nesse sentido, O PEE/MA (2014), assegura: a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DCNEDH) - Resolução CNE/CP 01/2012, estabelece parcerias com secretarias responsáveis pelas políticas públicas das diversidades - Secretaria Estadual de Direitos Humanos, Secretaria Estadual de Igualdade Racial e Secretaria Estadual da Mulher; garante dotação orçamentária para as políticas da diversidade; realização de formação continuada para os profissionais de educação, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, nas temáticas da diversidade; fomenta a produção de materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência nas temáticas; e prevê a implantação Secretaria de Estado da Educação e em todas as Unidades Regionais de Educação (UREs), um setor ou equipe técnica especializada e multidisciplinar, da diversidade com o seguinte objetivo:

[...] realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para as relações étnico raciais, para as relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, entre outros dispositivos que assegurem educação não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica (PEE/MA, 2014, p. 19- 20).

Portanto, na contramão do processo de construção dos PEE’s no Brasil, o Maranhão assegurou em seu documento norteador da educação, pontos relevantes que garantam direitos humanos para todos/as em relação as condições de gênero e sexualidade à luz dos direitos humanos.

Inclusive, no último dia 12 de novembro do corrente ano, o governo do estado do Maranhão editou o decreto da “Escola sem censura” que dispõe sobre o exercício de garantias constitucionais no ambiente escolar da rede estadual, declaradamente em oposição a ESP, o documento defende a liberdade de expressão dos/as professores/as, e determina, por exemplo, que filmagens nas salas de aulas só aconteçam com a autorização dos/as docentes, garantindo escolas com liberdade e sem censura. No artigo 1º diz: “Todos os professores, estudantes e funcionários são livres para expressar seu pensamento e suas opiniões no ambiente escolar da rede estadual do Maranhão.” (VALADARES, 2018).

Outro ponto a ser considerado, é a construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que fora estabelecida pela LDB em seu artigo 216, diante da necessidade de se compilar um currículo nacional que seria comum a todo sistema educacional. De acordo com esta Lei a “Base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema e em

cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996, art. 26, p. 8).

A BNCC foi criada com a intenção de um currículo comum que venha nortear o projeto pedagógico das escolas e orientar o trabalho docente, levando em consideração a diversidade do país. O discurso é que não há tentativa de padronização dos currículos, mas o que se observa é uma enxurrada de contradições e dispositivos impostos que deixam a desejar vários pontos na perspectiva de uma escola democrática e igualitária. Seguindo as propostas do PNE (2014-2024), a BNCC também entrou no cenário de acirradas discussões. Em relação a temáticas de gênero e sexualidade, na segunda versão, são inseridas apenas na parte introdutória, no subtítulo 11 “Competências Gerais da BNCC”, na competência 9, que ressalta:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflito e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades; sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza; reconhecendo-se como parte e uma coletividade com a qual deve se comprometer. BRASIL (2016, p. 10)

Também aparece no texto da competência 6, no ensino da Geografia para o Ensino Fundamental:

Construir argumentos com bases em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vistas que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade, necessidade, convicção religiosa ou qualquer outro tipo BRASIL (2016, p. 364)

No entanto, em uma terceira versão, divulgada no dia 08 de abril de 2017, a expressão “orientação sexual” foi retirada. E ficam questionamentos: como lidar com as questões da sexualidade e de gênero no ambiente escolar, já que estas foram inviabilizadas nos principais documentos norteadores do país? Como lidar com as diversas situações vivenciadas na escola sobre os ditos e os não ditos sobre tais temáticas que eclodem diariamente? (SILVA, 2017, p. 97) declara que o currículo existente é claramente masculino e que, na verdade, “currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero; um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero.”

4 | A INSERÇÃO DAS TEMÁTICAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É notório que a inserção das temáticas de gênero e sexualidade, nos documentos que norteiam as práticas educativas no Brasil, foi uma demanda advinda pela emergência

evidenciada na sociedade e pelas próprias expectativas que as relações de gênero e da sexualidade trazem em seu bojo. Segundo o MEC (BRASIL, 2015), o currículo nas escolas produz resultados que reforçam preconceitos e discriminações, e não condiz com uma prática pedagógica voltada para uma perspectiva inclusiva, já que este participa diretamente da construção dos corpos e identidades dos sujeitos da educação, principalmente de suas/seus alunas/os. Isto se observa nas pesquisas realizadas que evidenciam currículos e práticas pedagógicas e de gestão marcadas pelo sexismo, pela misoginia e pela discriminação contra sujeitos não-heterossexuais ou que descumprem expectativas hegemônicas de gênero. Neste sentido, Louro (1997, p. 64) diz que “[...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Todas estas dimensões de identidade precisam ser colocadas em questão, serem problematizadas no ambiente escolar. Infelizmente, o ‘outro’ sempre é o diferente. O ‘outro’ para ser verdadeira/o cidadão ou cidadã deve ser a extensão do meu eu, o qual acho que é o correto. Diante dessa premissa, relativamos aquelas pessoas que devem ter garantia de direitos.

Mas o que se apresenta, no contexto atual, são desinformações e desencontros conceituais e de entendimento. Tenta-se invisibilizar a questão da sexualidade, e como diz Foucault (2005), quanto mais se silencia sobre a sexualidade, e a torna como ‘o segredo’, mais se “fala” nela.

O livro de formação de professores/as do Curso de Gênero e Diversidade na Escola - GDE (BRASIL, 2009, p. 115) destaca que no cotidiano escolar, a sexualidade está presente das mais variadas formas: nos pressupostos acerca da conformação das famílias, dos papéis e do comportamento de homens e mulheres; nos textos dos manuais e nas práticas pedagógicas; em inscrições e pichações nos banheiros e nas carteiras; em olhares insinuantes que buscam decotes, pernas, braguilhas, traseiros; em bilhetes apaixonados e recadinhos maliciosos; em brincadeiras, piadas e apelidos que estigmatizam os rapazes mais “delicados” e as garotas mais “atiradas” etc. ou seja, falamos em gênero e sexualidade todos os dias por que estes temas permeiam nossas vidas, nossos corpos, valores e sentimentos. São construções diárias de vida humana.

Defendemos práticas educativas que colaborem com uma educação comprometida com a igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas, evidenciando que a educação pública deve ser gratuita, laica e democrática que respeita e educa em prol de uma sociedade igualitária para mulheres, homens, intersexuais, cisgêneros, transexuais, travestis, lésbicas, gays, bissexuais e assexuadas/os. E um sistema escolar que seja inclusivo, com ações específicas de enfrentamento e combate às atitudes discriminatórias e desiguais.

5 I (IN) CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas, concluímos ser necessária, à luz dos direitos humanos, a realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, garantindo que os currículos e práticas pedagógicas que considerem e contemplem a relação entre diversidade de gênero e sexual.

Considerando-se que a humanidade é formada por seres plurais, diferentes, opostos e diversos, o entendimento sobre a problematização das igualdades e desigualdades sociais nos leva ao reconhecimento da diversidade. No entanto, no contexto das relações de poder, as pessoas hierarquizam as diferenças numa escala de valor, classificando-as, descaracterizando-as e transformando-as em desigualdades.

A escola, por ser uma das instituições que são instalados os dispositivos das relações de gênero e da sexualidade, pode ser uma ferramenta para veicular informações e subsidiar conhecimentos para que não ocorra as representações e práticas que estigmatizam, discriminam, excluem expulsam alunas/os por não pertencerem à norma heteronormativa exigida pela sociedade.

Logo, entendemos que a superação de qualquer forma de discriminação, conforme reza a Carta Magna brasileira (1988), ou o alcance da igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual, não poderá acontecer sem o debate livre e plural das questões ligadas ao conceito gênero e sexualidade no ambiente escolar. A LDB nos aponta que a educação escolar deve estar vinculada às práticas sociais, a vida em sociedade, portanto, a escola não tem como desvincular temas tão intrínsecos a vida humana como gênero e sexualidade.

A superação das desigualdades, das discriminações e das violências verbais, físicas ou simbólicas são fenômenos que devem ser superados não só na escola, mas a partir dela, desconstruindo e reconstruindo os currículos escolares, num esforço conjunto de enfrentamento e combate a toda uma sociedade desigual. Os principais marcos legais, que estruturam a educação brasileira, reforçam a necessidade de trato específico e responsável quanto aos temas de gênero e sexualidade, numa abordagem focada não na padronização, de comportamentos ou na reprodução de modelos normatizados pela sociedade, mas, pelo contrário numa postura reflexiva e crítica à luz dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 09 nov. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 10: Pluralidade cultural /orientação sexual**. Brasília. MEC/SEF, 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

_____. Lei nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 9 de nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, 30 de janeiro de 2012. Define **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 nov. 2017.

_____. **Gênero e Diversidade na Escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica no 24/2015**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>>. Acesso em 17 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf . Acesso em: 05.nov.2018

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Educação: a tensão entre igualdade e diferença. In FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra, ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares, DIAS, Adelaide Alves (Orgs). **Direitos Humanos na Educação Superior**: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre Currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 2ª ed. São Paulo; Paz e Terra. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.

MARANHÃO, Secretaria de Estado de Educação do. **Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino**. São Luís, 2002.

_____, Secretaria de Estado de Educação do. **Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino**. 3 ed. São Luís, 2012.

_____. **Plano Estadual de Educação**. São Luís. Maranhão. 2014. Disponível em http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em 09 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed; 10. reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a Teoria Queer**: seguido de ágape e êxtase: orientações pós seculares.1.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VALADARES, João. **Contra Escola sem Partido, governo do Ma edita decreto por ‘Escola sem Censura’**. Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/11/contra-escola-sem-partido-governo-doma-edita-decreto-por-escola-semcensura.shtml>. Acesso 16 nov. 2018.

PRESENÇA DAS MULHERES NOS SINDICATOS DOCENTES NO BRASIL

Data de aceite: 01/10/2020

Data da Submissão: 07/07/2020

Adenilde de Souza Dantas

Universidade Federal de Sergipe – Programa
de Pós-graduação em Educação
São Cristóvão – Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/6149851183092838>

Maria Helena Santana Cruz

Universidade Federal de Sergipe – Programa
de Pós-graduação em Educação
São Cristóvão – Sergipe
<https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>

RESUMO: O trabalho em tela visa discutir e dar visibilidade a resultados de pesquisa sobre as relações sociais de gênero e a construção das identidades dos/as sindicalizados/as do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE). Devido à natureza do objeto, foi adotada a abordagem qualitativa de inspiração histórico-dialética. A opção metodológica recaiu pelo estudo de caso por meio da consulta a diferentes fontes de informação: revisão da literatura pertinente; questionários; entrevistas semiestruturadas; observação direta e pesquisa em sites de sindicatos docentes na internet. Os resultados da pesquisa informam a predominância de homens nos sindicatos docentes nos cargos diretivos de poder/decisão, particularmente nas regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste. Na Região Sul, as mulheres são maioria comparativamente aos

homens. No Nordeste, o número de homens e mulheres nas direções das entidades é equilibrado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Poder, Relações de gênero, Sindicatos docentes.

PRESENCE OF WOMEN IN TEACHING UNIONS IN BRAZIL

ABSTRACT: This paper aims to discuss and give visibility to results of a research on social gender relations and the construction of the identities of union members of the Union of Workers of Basic Education in the Network of Public Schools in the State of Sergipe (SINTESE) - Brazil. Due to the nature of the object, the qualitative approach of historical-dialectical inspiration was adopted. The methodological option applied was case study, through consultation to different sources: review of relevant literature; questionnaires; semi-structured interviews; direct observation and research on teaching union websites on internet. Results of the survey show the predominance of men in the teaching unions in the directive power / decision positions, particularly in the North, Southeast and Midwest regions of the country. In the Southern region, women are the majority compared to men. In Northeastern Brazil, the number of men and women in the entities' directions is balanced.

KEYWORDS: Education, Gender relations, Power, Teaching unions.

1 | INTRODUÇÃO

Minha participação como dirigente no movimento sindical docente, aliada ao processo de formação continuada por meio do acesso ao mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe, oportunizou a escolha do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE) como campo de pesquisa. Isto se deu, especialmente, quando tomei conhecimento dos estudos de gênero, a partir da disciplina: *Relações de trabalho, gênero e educação*, além das contribuições teóricas de autoras como Hirata (2002), Scott (1995), Louro (2003, 2013, 2015), Souza-Lobo (1996), Saffioti (1987, 2013, 2015), entre outras, que aprofundaram meu nível de consciência sobre a importância de estudar as relações de gênero em um sindicato docente, destacando a importância das mulheres para o sindicato, as dificuldades de sua participação na entidade, as relações de poder na organização sindical, as invisibilidades e as visibilidades de mulheres, particularmente no SINTESE.

A demarcação do *objeto desta pesquisa* no campo da educação dimensiona as relações de gênero e a construção das identidades profissionais no SINTESE, um sindicato que congrega docentes no âmbito do ensino básico público de Sergipe. Nessa linha de reflexão, a pesquisa teve como *objetivo geral* analisar e dar visibilidade às relações de gênero, à construção das identidades das/os sindicalizadas/os do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE), destacando avanços na democratização das relações sociais.

A organização sindical, como instituição da sociedade, estrutura valores e estereótipos sociais, decorrendo deles os vieses da estratificação social de gênero, refletindo-se na forma como são incluídas as questões de gênero nas políticas e pautas sindicais, na equidade entre os sexos e nos percursos profissionais. Segundo Coronel e Ferreira (2015, p.204), “[...] a participação de mulheres e de homens no movimento sindical é delimitada pelo gênero [...]”, constituindo-se como um importante espaço de mediação, de disputas pelo poder, de reivindicações de direitos de seus filiados homens e mulheres. É no confronto das relações sociais cotidianas no sindicato que as identidades se estruturam com maior rapidez.

O feminismo trouxe para dentro dos sindicatos o questionamento do poder masculino, da invisibilidade das mulheres e de suas questões específicas. A abordagem desenvolvida por estudiosas/os do gênero, como Cappellin (1994); Castro, (1995); Delgado, (1998) e Costa, (2014) mostra que foram as lutas empreendidas pelas feministas, que passaram a militar também nos sindicatos, que levaram à criação dos departamentos femininos nessas instituições, e depois às comissões de mulheres em distintos sindicatos e Centrais Sindicais. Desde então, ampliaram-se as pautas reivindicatórias com temas específicos relativos às demandas femininas, tais como: trabalho igual com salário igual, licença em caso de aborto, estabilidade, além da licença maternidade para a trabalhadora

gestante, cláusulas contra o assédio sexual e a aprovação de cotas de participação para as mulheres nas diferentes instâncias decisórias, primeiro empreendidas pela *Central Única dos Trabalhadores (CUT)* e, anos depois, pelas demais centrais sindicais.

Todas essas conquistas vêm contribuindo para que um crescente número de sindicalistas feministas reivindiquem a ampliação da discussão de gênero no universo sindical. No entanto, mesmo depois de décadas da crescente participação da mulher no mercado de trabalho e da sua organização no movimento sindical, observa-se que ainda persistem dificuldades para elas alcançarem postos de poder e prestígio nesses setores. Isto ocorre porque as raízes do patriarcalismo estão presentes no capitalismo, uma vez que este se alimenta de seu modelo e promove a divisão sexual do trabalho, gerando a discriminação e segregação, e não apenas limitando a participação econômica das mulheres, mas também condicionando sua participação política, sindical e social em relação aos homens. Nesse sentido, emerge a necessidade de se lutar pela equidade de gênero. Conforme Manuel Castells (1999), na história não há direcionamento predeterminado, e a restauração fundamentalista, colocando novamente o patriarcalismo sob a proteção da lei divina, pode muito bem fragilizar o processo de democratização da sociedade.

No final da década de 1980, Saffioti (1987, p.21-22) deixou claro que grande parte dos sindicatos ainda colocavam obstáculos à participação das mulheres. Além disso, os homens se negam a lutar por bandeiras levantadas pelas trabalhadoras, como por exemplo: existência de creches, salários iguais para trabalhos iguais, cumprimento da legislação trabalhista que proíbe as empresas de despedir as empregadas em razão de casamento ou gravidez, e assédio sexual.

Souza-Lobo (1996, p. 43-47), denunciou que a noção de sindicato, na consciência dos trabalhadores de ambos os sexos, é de “espaço masculino”, de um lugar de luta eminentemente de homens, e as mulheres estariam integradas nele para reforçar o interesse universal masculino.

Em linhas gerais, a justificativa da baixa participação de mulheres nos sindicatos tem por base vários aspectos, entre os quais: a dupla jornada de trabalho, a desvalorização social do trabalho que realiza e a visão de liderança dos homens que, em muitos casos, são os principais protagonistas sociais e políticos (SOUZA-LOBO, 1996, p.145). Tais aspectos contribuem para secundarizar e reforçar a exclusão da mulher dos movimentos sindicais. Nesse sentido, restaria às mulheres ocupar em vários sindicatos, quando muito, as cotas que lhes são garantidas pelas centrais sindicais, sem que, com isso, elas tenham poder efetivamente nas decisões.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada de 2015 a 2016, e é fruto de uma dissertação de Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal de Sergipe cujo título é *Lentes de gênero*

sobre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE). Devido à natureza do objeto, foi adotada a abordagem qualitativa de inspiração histórico-dialética, com ênfase nas dimensões macro-micro, coletivo-individual, objetivo-subjetivo, conflitos e contradições. A opção metodológica recaiu pelo estudo de caso por meio da consulta a diferentes fontes de informação: revisão da *literatura pertinente*; *documentos* do banco de teses da Capes e de Teses dos Congressos; *questionários* para caracterizar o perfil das/os dirigentes do Sindicato; *entrevistas semiestruturadas individuais* realizadas com seis¹ dirigentes (que tenham vivenciado um processo de experiência na luta sindical de, no mínimo, três anos de atividades² e que integram três grupos: a) *três membros da direção Executiva do Sindicato*; b) *um coordenador, membros dirigentes das subsedes*; c) *dois representantes do Conselho de Representantes do SINTESE - CERES*); *observação direta* de atividades desenvolvidas na Instituição para captar as relações de poder entre as/os militantes. Além disto, foi realizado um *levantamento de sites de sindicatos* e confederações docentes no Brasil, com o intuito de mapear o número de militantes nas diretorias executivas com estatísticas desagregadas, por sexo de dirigentes, para analisar as assimetrias de poder nas organizações.

Para *analisar os dados coletados da pesquisa*, optou-se pela análise de conteúdo, pois é uma técnica que visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares [...]” (BARDIN, 1977, p.39).

3 | RESULTADOS DA PESQUISA

No Brasil, existem inúmeros sindicatos ligados à Educação. Entretanto, a presente pesquisa limitou-se a mapear as entidades ligadas às/aos professoras/es da Educação Básica, em busca de conhecer o número de sindicatos docentes existentes no Brasil, o número de filiadas/os e a participação por sexo nas diretorias dessas entidades.

Ao todo, foram consultados 138 sites de sindicatos na internet e dois sites das Confederações³ que aglutinam essas entidades. Após uma pesquisa minuciosa nos sites, percebeu-se que, das 138 instituições estudadas, nem todas são sindicatos docentes; algumas representam outras/os trabalhadoras/es da educação. Além disso, boa parte delas não possui sites, e quando os têm, ou estão fora do ar ou não possuem informações sobre os dirigentes. Diante disso, a amostra contou com 80 sindicatos docentes espalhados pelas cinco regiões brasileiras.

1. Inicialmente, planejou-se entrevistar 18 pessoas, entretanto, devido às recusas constantes, só foi possível entrevistar seis pessoas.

2. Três anos é o tempo de duração de um mandato no SINTESE. Este critério foi pensado como meio de sistematizar e delimitar um grupo de sujeitos atuantes na luta sindical que estejam em cargos de visibilidade e poder no Sindicato, com maior experiência nas relações sindicais.

3. Confederações sindicais são organizações sindicais que reúnem no mínimo três federações sindicais de uma mesma categoria econômica e profissional.

De acordo com as informações coletadas nos sites dos sindicatos, nas regiões *Norte*, *Sudeste* e *Centro-Oeste* há o predomínio do sexo masculino na composição das direções executivas dos sindicatos docentes. Já na Região Sul, as mulheres são maioria em relação aos homens, e dos 16 sindicatos localizados na *mesma região*, nove deles possuem mais mulheres nas direções executivas. Na Região Nordeste, o número de homens e mulheres nas direções das entidades está equilibrado.

Quanto à distribuição dos cargos de presidenta⁴/e, vice-presidenta/e ou coordenadoras/es gerais dos sindicatos por região do país, de acordo com a coleta de dados, ficou comprovado que: em todas as regiões do Brasil, o número de pessoas do sexo masculino que ocupam sozinhos o cargo de presidente ou coordenador geral é maior em relação ao número de mulheres, isto é, os sindicatos com maior número de homens nos cargos de presidente, vice-presidente ou coordenador geral totalizam 52,5%, enquanto os sindicatos que possuem mulheres nesses cargos somam apenas 12,5%. Portanto, o sexo masculino é maioria nas presidências dos sindicatos. Apesar de os homens predominarem nos cargos de presidente em todas as regiões do país, em quatro delas existem mulheres ocupando esse cargo. Contudo, na Região Norte não foi encontrada nenhuma mulher ocupando-o sozinha no período dessa pesquisa. A presença feminina na presidência de sindicatos na Região Norte só existe quando ela compartilha a presidência com um homem, geralmente ele como presidente e ela como vice-presidenta. Essa composição representa no Brasil 22,5% dos casos, mas na Região Norte ela soma somente 1,3% do total.

A pesquisa revelou, ainda, que alguns sindicatos optaram por não eleger uma pessoa para o cargo de presidenta/e ou coordenador/a geral; nessas instituições, o poder é dividido por um conselho gestor, geralmente composto por três ou mais pessoas. Nesses casos, percebeu-se também a predominância masculina. Outro fato que chama a atenção, é que na Região Nordeste o número de mulheres ocupando sozinhas a presidência ou a coordenação geral de sindicatos é a maior do país, pois elas representam 6,2% do total geral. Ademais, na Região, o compartilhamento do cargo entre os sexos tem o maior índice do país. Ou seja, na Região Nordeste 8,7% dos cargos relativos às presidências dos sindicatos docentes são compartilhados por homens e mulheres. Faz-se também relevante o fato de que, no ano de 2002, a Região Nordeste já chamava a atenção nos resultados do IBGE, pois em 23% dos sindicatos de diversos ramos existentes no Brasil, as mulheres representavam mais de 60% dos associados. Isto demonstra uma excepcionalidade na Região Nordeste que precisa ser mais investigada.

A tendência de os homens serem maioria nas diretorias executivas dos sindicatos e nos cargos de presidente ou de coordenador geral dessas entidades repete-se nas confederações das/os trabalhadoras/es docentes: CNTE e CONTEE. De acordo com os dados coletados na pesquisa, na CNTE o sexo masculino representa 52,8% do total

4. Optou-se pelo uso desta terminologia por se referir a um trabalho de gênero, no qual se procura evidenciar a participação feminina no referido Sindicato.

de dirigentes, enquanto as mulheres, 47,2%. Já na CONTEE os percentuais são mais gritantes: o sexo masculino representa 74,7% do total de dirigentes, enquanto o sexo feminino representa apenas 25,3%. Portanto, apesar de as mulheres serem maioria entre docentes no Brasil, ainda representam uma parcela menor nas tomadas de decisões das confederações.

A pesquisa mostrou a predominância do sexo masculino na presidência da CNTE, pois de 1983 a 2017, 85,7% dos ocupantes do cargo de presidente/a foram pessoas do sexo masculino, e as mulheres só exerceram a presidência da CNTE entre os anos de 2002 e 2008, por dois mandatos consecutivos de uma mesma mulher.

Com base na leitura dos sites dos sindicatos, observou-se que, em muitas entidades, o número de mulheres na composição das diretorias só supera o número de homens porque se contou o número de suplentes. Sem isto, haveria um percentual maior ainda de homens. Outro fato que merece destaque é que, no Brasil, os cargos ocupados nas diretorias dos sindicatos e das confederações analisadas possuem, na maioria das vezes, um sexo específico. Por exemplo, os departamentos ligados às questões de gênero, políticas sociais e étnico-raciais estão associados à presença feminina; já os departamentos jurídicos, financeiros e intersindicais estão mais associados à presença masculina. Isso demonstra o quanto essas entidades reproduzem as construções sociais que tendem a demarcar o lugar da mulher e do homem na sociedade, sempre baseadas em atributos de gênero.

As relações de gênero são o produto das interações sociais, das ações e do comportamento cotidiano dos sujeitos na sociedade. Quando se fala das relações de Gênero, fala-se de poder, pois essas relações são constituídas e reproduzidas em conformidade com as relações de poder. Ele incide diretamente nessas relações como a autoridade, a lei, a violência e a ideologia nas instituições, no Estado, na vida militar e doméstica. De acordo com as palavras de Marx Weber (2002, p.43), o poder significa “[...] a probabilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade”.

As relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, que mantêm a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal. Esse poder simbólico, segundo Bourdieu (2014), constrói a realidade, tornando possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui para a reprodução da ordem social. O domínio patriarcal está presente na sociedade de várias formas nas esferas pública e privada. Sua atuação, na maioria das vezes, não é explícita, quase sempre atua na forma de violência simbólica, procurando fazer crer que a opressão é algo natural, própria do sexo.

O interesse da mulher pelo sindicato é historicamente marcado pelas relações de gênero e poder, simbolizado pelas dificuldades, discriminações, impedimentos, exclusões e invisibilidades. Pesquisadoras como Souza-Lobo 1996; Delgado 1998; Safiotti 1987, 2013; Castro 1995, entre outras, mostram que até hoje as mulheres sofrem impedimentos impostos pela sociedade para adentrar e atuar no movimento sindical.

As entrevistas realizadas com as/os dirigentes do SINTESE confirmaram que a participação da mulher na entidade é cercada de muitas dificuldades, começando pelos valores e relações patriarcais que contaminam toda a sociedade. Segundo o entrevistado Paulo⁵ (35 anos), muitas mulheres gostariam de entrar para a luta sindical, participando de comissões sindicais. Entretanto, alguns maridos as proíbem por entender que o papel da mulher é tomar conta da casa, dos filhos e do trabalho. Esses maridos sentem-se donos das mentes e dos corpos de suas parceiras. Aparece aqui o típico contrato sexual exposto por Pateman (1993), em que a subordinação feminina está centrada no poder que os homens exercem sobre as mulheres na esfera privada. Além disso, existe a ideia, ainda muito presente no imaginário social, de que os sindicatos são espaços masculinos e não são lugares para as mulheres. Contudo neste aspecto, o entrevistado Paulo (35 anos) argumentou que não há lugar específico para homens e mulheres, e que o espaço sindical é um deles. Ele faz questão de afirmar que os conceitos relatados são oriundos do machismo que permeia a sociedade.

Diferentemente do exemplo trazido pelo entrevistado Paulo (35 anos), a entrevistada Clarice (62 anos) trouxe o relato sobre mulheres que passaram por cima dos impedimentos patriarcais e começaram a luta sindical na cidade de Itabaiana/SE. Segundo ela, as mulheres tiveram que enfrentar pressões políticas exercidas pelo prefeito, à época, que, para impedir a formação e a atuação sindical no município, passou a persegui-las no trabalho e, em última instância, exerceu pressão junto aos pais das sindicalistas que passaram a ameaçá-las fisicamente se não se desfiliassem do sindicato. Mesmo com toda a pressão sofrida, as sindicalistas conseguiram vencer as adversidades. Isso mostra que, apesar dos preconceitos patriarcais e da opressão sofridos tanto na política como na família, as mulheres sindicalistas tomaram consciência da situação de proletarização do trabalho docente e da subalternidade da mulher na sociedade, bem como da necessidade de se estabelecerem iniciativas políticas para transformar essa situação de identidades dominadas em identidades empoderadas.

Diferentemente dos homens, num lar construído a partir dos valores patriarcais, cabem às mulheres as responsabilidades domésticas dos cuidados relativos à casa, aos filhos e ao marido. A necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres, tanto para o trabalho como para a atuação nas entidades de classe. Partindo desse pressuposto, a informante Inês relata ter dificuldades para atuar no sindicato e conciliar o cuidado com o filho de três anos; segundo ela, sempre que há atividades da entidade nos finais de semana, precisa levar o filho consigo, e por não ter um lugar apropriado para a criança estar, ele acaba ficando no mesmo espaço da reunião. Além disso, quando precisa viajar a serviço do sindicato, ela não pode levá-lo porque o sindicato não permite. Diante disso, ou ela deixa o filho com alguém e vai, ou não viaja para cuidar do filho.

5. Os nomes dos entrevistados foram alterados para garantir o anonimato. Os nomes fictícios foram escolhidos para homenagear os/as professores/as que passaram pela vida acadêmica da pesquisadora.

Assim como a informante Inês, 83,3% da totalidade das informantes do sexo feminino afirmaram que a maior dificuldade em conciliar o trabalho produtivo, o trabalho reprodutivo e as atividades no sindicato estão centradas nos cuidados com as/os filhas/as pequenas/os. Além disso, em seus depoimentos, a maioria não atribui essa função ao homem, e sim à mulher. Quando precisam compartilhar essa função é sempre com alguém da família, do sexo feminino, como uma avó ou uma tia, por exemplo. Neste sentido Saffioti (1987, p.08) enfatiza que a sociedade só permite à mulher delegar essa função a outra pessoa da família ou a outrem expressamente assalariado para este fim, quando precisa ganhar seu próprio sustento e o das/os filhas/os, ou ainda complementar o salário do marido, já que cuidar das/os filhas/os é, aos olhos da sociedade, a missão materna da mulher.

A informante Inês (45 anos), mãe de três filhos homens entre 03 e 21 anos de idade, revela que se sente culpada em alguns momentos por não conseguir conciliar algumas atividades aos cuidados com seus filhos. Isso demonstra que a divisão dos papéis sociais está tão naturalizada nas mentes dos sujeitos que a mulher vê a maternidade como elemento definidor da condição de feminilidade e como missão divina que só cabe a ela. Saffioti (1987, p.09) ressalta que a sociedade investe muito na *naturalização* desse processo, fazendo crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre da sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização das/os filhas/os, como é *natural* sua capacidade de conceber e dar a luz. A mãe perfeita seria aquela que abre mão de tudo e que coloca as/os filhas/os em primeiro lugar. Quando a mulher não consegue atingir esse ideal de maternidade e não dá conta do trabalho reprodutivo, ela se sente menos mulher, pela metade e culpada.

É importante ressaltar que, para naturalizar esse processo, a sociedade cria verdades a respeito da maternidade idealizada, artificial e até inatingível que legitimam a opressão e a submissão das mulheres. Segundo Foucault (2015 e 1996), são verdades desse tipo que organizam o mundo, criando as desigualdades de sexo, classe, cor, etnia, geração, as quais oprimem e aprisionam todos os sujeitos na sociedade. Além disso, propiciam a oportunidade para que a vontade de quem detém o poder seja imposta de forma simbólica, sem que seja percebido o que está por trás de tudo.

Diferentemente das/os outras/os entrevistadas/os, a respondente Vanda não reconhece as dificuldades referentes às relações patriarcais enfrentadas pelas dirigentes para atuar na entidade. Ela deixa claro que há igualdade de oportunidades para atuação de homens e mulheres, já que há igualdade na disponibilização de transporte e alimentação para as/os diretoras/es que estão em atividades dentro e fora do sindicato, e creche nos momentos de formação (congressos e conferências) como facilitadores para a participação nas atividades da entidade.

Contudo, a partir do cruzamento da fala da dirigente Inês com a fala da professora Vanda, percebe-se uma contradição; enquanto a primeira reclama de não ter onde e com

quem deixar o filho para participar das reuniões nos fins de semana, a segunda vê a creche, que só acontece uma vez por ano, como um espaço que facilita a participação das mulheres na entidade. Segundo informações das/os próprias/os dirigentes, e pelas observações realizadas no Congresso Estadual do SINTESE de 2015 e na Conferência Estadual, em 2016, a creche à qual a dirigente Vanda se referiu só acontece nos dias de congressos e conferências. Nesse sentido, conclui-se que, apesar de a creche estar ofertada a todas/os filiadadas/os, sua existência foi pensada para facilitar a participação das mulheres da base, e não das dirigentes nos espaços de formação da entidade. Se a preocupação fosse realmente com a participação das/os dirigentes nas atividades sindicais como reuniões, encontros, atos, assembleias e audiências com gestores municipais e estaduais, haveria no sindicato um espaço permanente para as mães que não tivessem com quem deixar suas/seus filhas/os quando tivessem que desenvolver tarefas dos sindicatos. Outra questão que chamou a atenção é o fato de as mulheres não poderem levar filhas/os pequenas/os em viagens a serviço do sindicato. Isto permite refletir sobre até que ponto o sindicato realmente incentiva a participação feminina, ou se ele reconhece as especificidades e os papéis desempenhados pela mulher na sociedade.

O comportamento descrito revela que as atividades sindicais não foram pensadas para a participação feminina. É como se para participar da entidade na condição de dirigentes, as mulheres tivessem que assumir uma identidade de gênero masculina, uma vez que os homens, quando precisam participar das atividades sindicais não necessitam se preocupar com quem e onde vão deixar as/os filhas/os, ou quanto tempo vai durar a atividade porque precisam voltar para casa para desenvolver o trabalho reprodutivo.

Não se pode esquecer que, para dar condições iguais nas oportunidades de atuação das/os dirigentes, é preciso levar em consideração que “[...] a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração.” (SCOTT, 2005. p.15). Em outras palavras, para dar oportunidades iguais na atuação das/os dirigentes, é preciso levar em consideração as diferenças que as/os constituem. A partir daí então, implantar ações voltadas para a correção das assimetrias de gênero, acionando programas de treinamento para homens e mulheres neste plano, promovendo mudanças nas práticas correntes da vida sindical, que perpassam, por exemplo, por “[...] questionar horários, calendário das atividades, a distribuição das tarefas, o porquê de não poder levar filhas/os pequenas/os para atividades fora da região em que reside, as formas de tratamento entre os companheiros e as relações homem/mulher em diferentes espaços.” (CASTRO, 1995, p.36).

A entrevistada Alda (52 anos) afirmou que o machismo impera na entidade. Segundo ela, as mulheres solteiras são mais cobradas a participar das atividades da entidade do que as casadas, e quando estas se sacrificam e viajam deixando suas/seus filhas/os para trás, são divinizadas. Ela afirmou também que esse comportamento machista tem afastado

muitas dirigentes da entidade, e que tais atitudes são encabeçadas pelos homens que, mesmo sendo minoria numérica, influenciam algumas mulheres a pensarem como eles, por ser conveniente para elas e por apresentarem preconceitos contra si mesmas. Infere-se da fala da respondente que as mulheres casadas têm mais dificuldade em conciliar o trabalho produtivo e o reprodutivo com as atividades sindicais. Em virtude disso, elas seriam mais poupadas pela entidade, e a pressão maior para desenvolver as atividades estaria sobre as que não possuem um marido, no caso, as solteiras, divorciadas e viúvas que representam 41,5% do número de mulheres. Essa informação revela que, no caso do SINTESE, as relações de gênero insistem em reproduzir valores patriarcais sobre os papéis sociais da mulher.

Todas/os as/os entrevistadas/os reconheceram que o machismo de homens e mulheres está presente na entidade de alguma maneira, e que isso dificulta a atuação sindical e afasta dirigentes da entidade. A informante Vanda (60 anos) chamou a atenção para o machismo masculino que, segundo ela, está impregnado no sangue. “Os homens ainda acham que eles podem tudo. E nós achamos que nós podemos dividir. Nós não achamos que podemos tudo. Nós achamos que podemos dividir, é diferente!” Ela informou que quando os homens querem ser ouvidos, eles tentam impor a vontade. Além disso, ficam decepcionados quando as mulheres cumprem e se destacam nas tarefas designadas. A entrevistada Clarice (60 anos) traz um exemplo desses. Segundo ela relatou, sofreu muito com o comportamento de um companheiro de luta. Esse senhor teria chegado a impedir, em eventos do sindicato nas subseções, homenagens direcionadas a ela pelos serviços prestados à entidade. De acordo com Clarice, “[...] a mulher ocupa o espaço sindical para romper com o machismo dos homens [...]”, entretanto, ao chegar à entidade ela é obrigada a conviver cotidianamente com ele, já que o sindicato é o reflexo da sociedade. Ela acrescenta que, além do machismo dos homens, existe também o machismo feminino presente na entidade. Um machismo mais cruel, porque, em tese, as mulheres deveriam estar ali para apoiar umas às outras frente à opressão exercida pelo sexo masculino. Ela afirma ainda que além dos embates com os companheiros do sexo oposto, são obrigadas também a conviver com as piadas, discriminações e insinuações das próprias companheiras que vivem em constante disputa com o mesmo sexo. Para Saffioti (1987, p.24), “[...] a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade”.

A fala da informante Inês (45 anos) vai além ao relatar que as mulheres consideradas sensuais sofrem preconceitos por não se enquadrarem no estereótipo de militantes. Isso demonstra que a mulher que atua em um sindicato precisa se revestir de uma identidade de gênero masculina para ser aceita pela maioria do grupo, já que, para o senso comum, as características femininas não servem para atuar no sindicato. Nesse sentido Castro (1995) enfatiza que as mulheres, para serem reconhecidas por seus pares nos sindicatos e nos partidos, precisam se revestir de uma identidade masculina, rejeitando assim a identidade

feminina, uma vez que os sindicatos foram construídos historicamente com base na imagem do mundo masculino. Nessa perspectiva, o discurso sindical foi sendo tecido pelos homens num tom agressivo e ameaçador para mostrar força, falta de medo e tem como usual componente cênico uma voz forte, o grito e os gestos viris: o punho fechado e o bater na mesa. (CASTRO, 1995, p.42). A partir das observações realizadas nos momentos de greve, nos atos e nas assembleias do SINTESE, foi possível verificar alguns desses comportamentos presentes no discurso não só dos homens como também das mulheres.

Judith Butler (2015) afirma que a sociedade é constituída por uma “ordem compulsória” que exige a coerência total entre um sexo, um gênero e um desejo/prática que são obrigatoriamente heterossexuais. Subverter a ordem vigente do mundo heterossexual, em que os papéis sociais estão bem definidos, leva seus transgressores a estarem na contramão da norma e a sofrerem diversas sanções e preconceitos. O fato de a mulher sindicalista ter de se revestir de uma identidade masculina para atuar no sindicato, confirma o preconceito, ainda existente, com o “ser feminino” e ratifica que a sociedade é constituída em torno de padrões masculinos de atuação e organização. Além disso, demonstra que os sujeitos não possuem apenas uma única identidade e uma só forma de agir de acordo com os papéis sociais construídos, ou seja, não há apenas uma única forma de ser mulher ou ser homem e, ainda, existem pessoas que não se enquadram em nenhuma das formas constituídas por esse binarismo sexual.

No mundo real há mulheres com comportamentos ditos “femininos” e há mulheres que se identificam, em certos momentos, com atitudes que a sociedade convencionou de masculina. Segundo Connell e Pearse (2015), isso acontece porque “[...] não podemos pensar o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza ou pela sociedade.” De acordo com esses estudiosos “[...] as pesquisas na área de psicologia sugerem que a grande parte de nós combina características masculinas e femininas, em proporções variadas, em vez de concentrarmo-nos em um ou outro polo.” (CONNELL; PEARSE, 2015, p.39). De acordo com esse pensamento, Butler (2015, p. 69) enfatiza que ser mulher ou ser homem é um processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou fim. É uma prática discursiva contínua, aberta a intervenções e ressignificações.

Através de performatividades, o gênero é pensado no fazer-se e constituir-se temporal. Isso resume um dos principais aspectos da abordagem sobre gênero, a partir da noção de performatividade: ao invés de se referir a uma causalidade a-histórica que viesse a determinar o gênero, a performatividade destaca a constituição do gênero como atos, gestos, representações ordinariamente constituídas. Ela critica as dicotomias que a divisão sexo/gênero produz, contribuindo para o desmonte da ideia de que sexo é natural e gênero é construído e que “[...] nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino.” (BUTLER, 2015, p. 29).

A autora enfatiza que o sexo e o corpo também são construídos socialmente, assim como o gênero. Neste caso, aceitar o sexo como um dado natural e o gênero como um dado construído, determinado culturalmente, seria aceitar também que o gênero expressaria uma essência do sujeito. Para Butler (2015), não existe uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, pois, a identidade é *performativamente* constituída. Trata-se de uma problemática ontológica e epistemológica, que exige imperativamente outra abordagem para que se posam enfatizar devidamente as abordagens política que estão envolvidas. Para refletir sobre os efeitos dessa desconstrução, é fundamental entender desconstrução não como desmonte ou destruição.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Trad. Maria Helena Kuhnner. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CAPPELLIN, Paola. Viver o sindicalismo no feminino. Rio de Janeiro: **Revista Estudos Feministas**, número especial, 1994. p. 271-290.

CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: _____. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. v. 2. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p.169-285.

CASTRO, Mary Garcia. **Gênero e poder no espaço sindical**. Revista Estudos Feministas. v. 3, n. 1, 1995, p. 29-51.

CONNELL, Raewyn. PEARSE, Rebeca. **Gênero: uma perspectiva global**. Trad. Marília Moschkovich. 3. ed. São Paulo: Versos, 2015.

CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb. FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Apropriação da categoria gênero em teses e dissertações brasileiras sobre sindicalismo docentes. In: DAL ROSSO, Sadi; FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (Org.). **Sindicalismo em educação e relações de trabalho**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2015. p.185-210.

COSTA, Ana Alice Alcântara. As mulheres no sindicato. **Revista Feminismos**. V. 2, n. 2, maio-ago. 2014. p. 40-52. Disponível em: <https://www.Feminismos.neim.ufba.br>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

DANTAS, Adenilde de Souza. **Lentes de gênero sobre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial do Estado de Sergipe (SINTESE)**. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.

DELGADO, Maria Berenice Godinho. Mulheres na CUT: um novo olhar sobre o sindicalismo. In: BORBA, Ângela. FARIA, Nalu. GODINHO, Tatau. **Mulher e política: gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HIRATA, Helena. Tecnologia, qualificação e divisão sexual do trabalho. In: _____. **Nova divisão sexual do trabalho**: um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, p.197-220.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: W Editora Vozes. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). História das Mulheres no Brasil. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 443-479.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.9-34.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Trad.: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.15-65.

SAFFIOTI, Heleith I. B.. **O Poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna. 1987.

SAFFIOTI, Heleith I. B.. **A mulher na sociedade de classes**: Mito e realidade. São Paulo: Editora Expressão popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleith I. B.. **Gênero, patriarcado, violência**. 2.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SCOTT, J. W.. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. 1995. p. 71-99.

SCOTT, J. W.. O Enigma da Igualdade. In: **Estudos feministas**, FH/CCE/UFSC, v. 13, n. 1/2005, p.11-30.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. **A classe operária tem dois sexos**. 2. ed. São Paulo: Instituto Perseu Abramo, 1996

WEBER, Max. **Economia y sociedad**: Esbozo de Sociología comprensiva. 2.ed. 2 reimpr. España: Fondo de Cultura Económica, 2002. 1272p. Disponível em: <https://zoopolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 20 jun. de 2018.

SOBRE ESPAÇOS DE TEORIZAÇÃO FEMINISTA E SUAS OPRESSÕES

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 04/07/2020

Jacqueline Mary Soares de Oliveira

Universidade Federal da Bahia/UFBA – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismos – Salvador/Ba
<http://lattes.cnpq.br/6303097625483154>

RESUMO: Os espaços da prática e da produção teórica feminista têm contribuído para ressignificar lugares socialmente impostos e mostrar outros modos de perceber, viver e ser no mundo. As conquistas são diversas nas últimas décadas, tanto na produção acadêmica como no *locus* da prática política. No entanto, faz-se necessária a análise contínua sobre como as relações nestes espaços se configuram para que possamos continuar trilhando caminhos com novas conquistas. Tendo a observação como instrumento de coleta de dados e através do arcabouço teórico como explicação para a prática feminista, este artigo tem como objetivo refletir e apontar para as contradições entre discurso e prática que se estabelecem nos espaços feministas, avaliando como as relações de opressão entre as mulheres têm ocorrido nos espaços de produção teórica, apontando motivações, como o campo feminista reproduz a lógica da produção científica enquanto instrumento do exercício do poder intragênero e como o trânsito de intelectuais feministas persiste sob modelos políticos das ciências duras.

PALAVRAS-CHAVES: Feminismo, prática feminista, produção de conhecimento.

ON SPACES OF FEMINIST THEORIZATION AND ITS OPPRESSIONS

ABSTRACT: The spaces of feminist theoretical practice and production have contributed to redefine socially imposed places and show other ways of perceiving, living and being in the world. Achievements have been diverse in recent decades, both in academic production and in the locus of political practice. However, it is necessary to continuously analyze how the relationships in these spaces are configured so that we can continue treading paths with new achievements. Having observation as an instrument of data collection and through the theoretical framework as an explanation for feminist practice, this article aims to reflect and point to the contradictions between discourse and practice that are established in feminist spaces, evaluating how the relations of oppression between women have occurred in spaces of theoretical production, pointing out motivations, how the feminist field reproduces the logic of scientific production as an instrument of the exercise of intragender power and how the transit of feminist intellectuals persists under political models of the hard sciences.

KEYWORDS: Feminism, feminist practice, knowledge productio.

1 | INTRODUÇÃO

A vivência em sala de aula como discente em alguns espaços e, em outros, como docente, tem proporcionado uma amplitude de observações referente às concepções dos

sujeitos com relação à produção do conhecimento como um campo de poder. A circunstância de estar compartilhando diariamente experiências e trajetórias de vidas distintas leva-nos a reflexões sobre os constantes paradoxos que vivemos e experienciamos como sujeitas sociais e políticas - em alguns espaços sujeitas que dominam, detentoras do conhecimento, portanto, de poder e, em outros, que se percebem subjugadas ou expropriadas da essência de conhecimento que foi constituído a partir de suas trajetórias e vivências.

Nossas reflexões sobre a opressão sofrida por mulheres estudantes dentro dos espaços de teorização feminista se aprimoraram a partir da escuta e observações, dos diálogos e das leituras sobre os não locais, sobre a (pseudo) subalternidade intelectual de mulheres, por não participarem de discussões realizadas nestes espaços e não fazerem parte de uma matriz civilizatória que ainda permeia o imaginário da academia (branca, classe média alta, advinda de um contexto educativo privilegiado – que contrasta com a realidade de muitas mulheres vindas dos movimentos sociais de base). Tal reflexão foi possível por nos termos permitido a suspensão do cotidiano, transportando-nos para o lugar de observadoras no espaço de construção feminista, mas também um lugar de vivências contraditórias entre debates e práticas (ditas) feministas.

Antes, porém, cabe apontar que as análises apresentadas são parciais e localizadas, embora sejam fruto de alguns incômodos surgidos no decurso desta formação, das últimas leituras acerca das teorias feministas e como elas têm dialogado e transversalizado a vida prática de mulheres feministas acadêmicas ou não.

Tomaremos este texto como um desabafo de alguém que prefere permanecer no lugar de transitoriedade do conhecimento parcial e localizado (Acreditamos que todo o conhecimento é transitório, parcial e localizado. Nenhum conhecimento está pronto e acabado. Nenhum conhecimento é verdadeiro e único para todas as pessoas. Fosse assim não teríamos a possibilidade da refutação. Nenhum conhecimento, portanto, é não-conhecimento), tendo como objetivo refletir sobre a sub-representação e/ou omissão de fala de mulheres oriundas dos diversos movimentos sociais e outras emergentes de um contexto social não propositivo ao desenvolvimento da intelectualidade como alternativa de mudança. Mulheres que anseiam pelo aprimoramento intelectual para intervir nas suas realidades sociais e políticas. A proposta consiste em problematizar, a partir do aporte teórico, os espaços e vivências feministas como *locus* de disputa intergrupo pautado na lógica “saber é poder”, que reproduz uma cátedra cartesiana e, permite a sobreposição/opressão de mulheres por mulheres, nos espaços eminentemente feministas.

Para melhor compreensão sobre nossas elucubrações, no primeiro momento do texto procuramos situar o discurso teórico feminista e, tomando-o como base, analisamos as contradições da prática feminista nos espaços de construção teórica.

21 O FEMINISMO ACADÊMICO E SUAS CONTRADIÇÕES

Os movimentos de mulheres e feministas desde o final do século XX e início do século XXI têm logrado avanços na discussão e teorização sobre os lugares ocupados pelas mulheres nas diversas instâncias, privadas e públicas, no âmbito das relações intrafamiliares e das instituições, como sujeitos sociais e políticos, alimentando o compromisso pela emancipação, autonomia e liberdade das mulheres, mas, sabe-se que, as ausências também circundam estes espaços de discussão pelas muitas formas de opressão e diversas experiências feministas vivenciadas sobre o jugo do poder da intelectualidade, que tendem a subjugar as que não tiverem sua fala legitimada pela academia e pelos grupos fechados existentes nela.

A trajetória percorrida pela produção acadêmica feminista apresentou na década de 80, do século XX, estudos e debates que giravam em torno da distinção dos conceitos de sexo e gênero. Já nos anos 90, amplia-se para sexo, sexualidade, orientação sexual e posteriormente, são alimentados e passam a evidenciar os diversos entrecruzamentos com os eixos de subordinação/exploração de classe, raça/etnia, geração, corpo, religião e identidades. (VALLEJOS, YANNOULAS, LENARDUZZI, 2000).

Percebe-se, então, a inconstância de lugares que estas mulheres ocupam e que não são percebidos por outras mulheres, pois, são locais, únicos e individuais. Estes corpos são “historicamente contingentes [...] moldados por diferentes temporalidades e culturas”. (LOPES, 2006, pg 49-50). Contudo, toma-se o conhecimento ontológico como via para problematizar as relações e colocar em evidência os diversos eixos de opressão. É no final do século XX e início do XXI que iniciam as teorizações acerca da translocalidade das mulheres e seus campos de interação, pois, campo deve ser visto como “loci privilegiado de construções de saberes”. (LOPES, 2006, p. 44).

É importante apontar os inúmeros avanços referentes ao reconhecimento das especificidades e diversas localidades (como condições de ser em diversos espaços e momentos.) das mulheres no campo dos estudos feministas, contudo, desejamos problematizar de que forma estes avanços têm ocorrido, atendendo a quais interesses epistemológicos e políticos. É necessário continuar a discussão sobre como se manifesta na construção do pensamento científico feminista a presença ou ausência das “outras” mulheres, fora do eixo central academicista, onde o campo impõe as regras, ainda que com menor teor, da autoridade epistemológica das consideradas intelectuais. Sobre esta produção intelectual, Bell Hooks (1995) pontua que, “o trabalho intelectual é uma porta necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas, que passariam de objeto à sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes” (BELL HOOKS, 1995, p. 466). Contudo, esta premissa não é determinante para evitar a opressão entre mulheres dentro do próprio espaço de mulheres e feministas.

Os campos de construção teórica também são considerados espaços de poder e, portanto, o conhecimento é produzido a partir de um lugar para atender expectativas políticas - o conhecimento não é ingênuo. Ele é capaz de produzir opressões, mesmo dentro do próprio movimento de democratização do conhecimento científico e feminista. “A ciência é um texto contestável e um campo de poder; o conteúdo é a forma” (HARAWAY, 1995, p. 11) e a essência da construção da ciência, “é uma prática de convicções que mudam o mundo” (IDEM). Mas também pode estar a serviço de sua reprodução.

Vallejos, Yannoulas e Lenarduzzi (2000, p. 6) apontam como uma característica dos estudos feministas a politicidade que

Remete a articulação entre acadêmicas feministas e aos movimentos de mulheres. Esta articulação nem sempre foi fácil: muitas vezes as acadêmicas feministas precisaram desvincular-se dos movimentos para serem aceitas nos âmbitos acadêmicos. Outras vezes, as militantes feministas se distanciaram das acadêmicas entendendo que suas estratégias e propostas eram reformistas, sem defender uma mudança radical a favor das mulheres em conjunto. [...] Apesar da diferença entre os espaços de atuação, objetivos, metodologias ou estratégias de poder que adotam, acadêmicas e militantes se nutrem mutuamente: as militantes assinalando constantemente os pontos problemáticos que precisam ser estudados pelas acadêmicas; as acadêmicas oferecendo saberes legitimados cientificamente para a construção de estratégias e planos de ação por parte das militantes.

Para tanto, é necessário desvelar como as mulheres dos diversos lugares, fora do eixo acadêmico, podem ingressar e, principalmente, transitar de forma livre, autônoma e sem medos por esses espaços de poder intelectual, que possam produzir conhecimento acerca das suas condições de vida específicas, a partir dos seus locais de fala e suas próprias vivências.

Há um espectro de autoridade científica que dificulta o acesso e o sentimento de pertencimento a este espaço (acadêmico), assim como o entendimento e o desejo da tradução dos lugares de fala e das localidades das mulheres que chegam de outros espaços de conhecimento, de seus lugares situados na prática, inscrita na tessitura das relações. Neste sentido, cabe pensar o sujeito cognoscente como um conjunto de interconexões, assim como a própria ciência o é. Além do corpo é também a mente, o social (aquilo que o rodeia) e o ambiente natural.

Recorrente também é perceber como se dão as relações dessas mulheres, os espaços em que estão inseridas e como a ciência necessita compreender os mecanismos e estruturas que operam para sua constituição como sujeito. Neste movimento da flexibilidade, de reversibilidade, de adaptação e de organização, os indivíduos e a ciência se estabelecem de modo processual, em constante movimento de troca. Os movimentos das coisas não são estáveis, não são isolados, são ritmados a partir das vibrações de outros movimentos. Portanto, também é importante pensar na não hierarquização dos saberes, todos contribuem para a construção de uma ciência cujo objetivo é o bem da

humanidade e, portanto, os saberes são complementares, essenciais, importantes e sem sobreposições.

Algumas discussões já apontam para reflexões similares à que propomos neste ensaio, a exemplo de Bell Hooks, quando discute o pensamento radical pós-moderno e faz críticas aos avanços no reconhecimento da alteridade, a autora “dirige sua voz crítica principalmente a um público especializado, aquele com quem compartilha uma linguagem comum enraizada nas narrativas mestras que pretende contestar” (1996, p. 3). O *locus* da prática feminista há muito tem sinalizado para a parcialidade da alteridade, evidenciando aquela cujo sentido se coadune com as que lhe são análogas. Bell Hooks ainda reflete sobre as noções de autoridade como “domínio sobre”, que não deve ser apenas um “dispositivo retórico, deve ser refletido nas formas ser” (idem). Portanto, o poder da retórica teoricamente estruturada reverbera nas relações entre mulheres, refletindo nas “formas ser”. O poder transpõe a alteridade, assume o lugar desta. O impacto transformativo da autoridade epistemológica à qual se propõem as leituras e estudos feministas termina, por paradoxalmente, subjugar mulheres por mulheres.

A abordagem acerca das invisibilidades intelectuais se concentra em torno das estudosas e construções teóricas do Terceiro Mundo e do sul global que, por tempos tiveram suas teorizações negligenciadas. Neste sentido, Haraway (1995) aponta sobre a necessidade de “teorizar o mundo”, não perdendo de vista a importância de traduzir os conhecimentos. “Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro” (HARAWAY, 1995, p. 16). A produção feminista da ciência é imbuída de uma capacidade plural, também de possibilidade de compreensão da complexidade da realidade, é, então, um espaço fértil para receber as diferenças e inseri-las no projeto de construção de uma ciência. “O corpus feminista deveria nutrir-se de todos os aportes (convergentes e divergentes) produzidos pelas mulheres. Deveria constituir-se em instância de interlocução mais que em doutrina única.” (VALLEJOS, YANNOULAS, LENARDUZZI, 2000, p. 7).

A teorização é parte fundante para situar-se no campo da prática, fomentando condições de posicionamento consciente da ação política, contudo, é importante salientar que o feminismo como prática teórica reconhece a situação de opressão e de inferiorização das mulheres e o caráter histórico e não-natural das relações de dominação que as submetem aos homens, além de promover a interlocução com os movimentos, afim de lutar contra estas práticas. No entanto, é salutar reivindicar o local de fala de todas as mulheres, a possibilidade do trânsito sem opressão de todas as “outras” consideradas fora do eixo do campo da intelectualidade, oriundas do “campus” de ação prática.

O que se tem revelado é que a posição/condição social de classe, raça/etnia, de posicionalidade das práticas sociais e políticas decidem/definem estereótipos intelectuais que delimitam os espaços autorizados de livre trânsito dessas mulheres no mundo

acadêmico. Mesmo com a inserção/inclusão de todas as mulheres indistintamente, ainda é crítico o livre trânsito sem que seu lugar, sua fala, sua prática, suas escolhas e vivências interfiram neste trânsito. Vallejos, Yannoulas e Lenarduzzi (2000) refletem sobre a existência de três formas de controle ou discriminação nas instituições acadêmicas - o que elas chamam de discriminação encoberta ou manifesta, que também serve para analisar os espaços feministas. A que pontuaremos aqui está mais voltada para as nuances encobertas da discriminação dentro deste espaço.

A discriminação manifesta referente a regras e códigos pensados para salvaguardar e proteger espaços de poder, a discriminação encoberta, que se refere às ideias assumidas informalmente sobre a constituição da atividade acadêmica e do comportamento válido em seu interior; e a autodiscriminação, que é uma espécie de vigilância interna aprendida para assegurar que nos comportemos dentro dos parâmetros delimitados pela discriminação manifesta e encoberta. (VALLEJOS, YANNOULAS, LENARDUZZI, 2000, p. 15).

Estas formas são tomadas como assento nas estruturas de poder e na institucionalização das experiências masculinizadas (VALLEJOS, YANNOULAS, LENARDUZZI, 2000). São estes parâmetros que delimitam os lugares de mulheres no mundo acadêmico e que têm interferido também na permanência e no trânsito dessas mulheres nestes espaços e naqueles que foram constituídos a partir das próprias mulheres e das mulheres feministas que terminam reproduzindo a lógica limítrofe das relações de poder, consubstanciadas pela intelectualidade. O que Haraway (s/d), em sua obra *Saberes Localizados*, traduz como reducionismo - quando a linguagem é posta “como parâmetro para todas as traduções e conversões”.

Neste sentido, reportamo-nos a Susan Bordo na sua obra “A feminista como o Outro”, quando apresenta a argumentação de Beauvoir de que “no mundo social existem aqueles que ocupam a posição não específica, do essencial, do universal, do humano, e aqueles que são reduzidos e marcados pela diferença”. (BORDO, 2000, p. 11). Assim, também ocorre nos espaços de “dentro” do âmbito feminista. Existem aquelas “que são até apreciadas, mas sempre em seu lugar especial e periférico; o lugar de sua diferença” (BORDO. 2000, PG.12).

Oprivilégio de acesso, de permanência e, portanto, de desenvolvimento nos espaços de teorização se dão pela autoridade do conhecimento e da fala permeada de elaborações filosóficas. Trabalhos e falas adornadas de conexões expressivas de intelectualidade e poder, imbuídas de abstrações teóricas e elaborações são as que mais são validadas no campo acadêmico. Bordo, novamente cita Beauvoir, a qual argumenta que, “independente do modo como vestimos a nós mesmas ou aos nossos insights, seremos quase sempre mapeadas dentro da região do Outro.” (IDEM. p. 15).

Decerto, a abordagem feita por Beauvoir e também por Susan Bordo se refere ao contexto da produção científica que privilegia o lugar do homem em detrimento da

produção feminista. No entanto, cabe refletir sobre o não lugar de outras mulheres também no escopo feminista, que reproduz a lógica subalternizante para mulheres, tomadas como “Outras” - quando fora das expectativas de produção científica que definem quem e como deve se apresentar/posicionar diante do campo da produção científica, para validar-se como intelectual, atendendo a paradigmas de cientificidade que impõem rigor científico, narrativas elaboradas e raciocínio filosófico.

Cabe também uma reflexão sobre o arcabouço epistemológico que determina as questões que merecem ser investigadas (COLLINS, 2000) e os interesses que por muito tempo ficaram pautados no eixo eurocêntrico relegando as demandas das mulheres, das mulheres negras, das mulheres negras do sul global, terceiro-mundistas. Sobre os critérios que validavam tal perspectiva e que perpassam ainda hoje o campo epistemológico, Collins (2000) discorre:

Dois critérios políticos influenciam o processo de validação de conhecimento. Primeiro, as proposições de conhecimento são avaliadas por uma comunidade de especialistas cujos membros trazem com eles a aglutinação de experiências sedimentadas que refletem seus grupos de localização nas intersecções de opressões. [...] Segundo, cada comunidade de especialistas deve manter sua credibilidade, conforme definida pelo grupo mais amplo na qual se situa e de onde retira seu conhecimento básico, que é tido como dado. (COLLINS, 2000, p. 3-4)

Percebe-se que a argumentação acima, embora reflita sobre a realidade epistemológica entre homens e mulheres, deixa evidente que entre nós, mulheres e mulheres feministas, a lógica se reproduz. Tal perspectiva epistemológica cria no âmbito da produção teórica a tendência a pactos relacionais por interesse de ascensão política e reconhecimento epistemológico, subtraindo a possibilidade de trocas entre aquelas que embora apresentem uma série de dificuldades de interação intelectual, possuem a capacidade de aglutinar conhecimentos a partir de seus locais (de vivências e trajetórias) e de suas experiências. Neste sentido, o trânsito destas mulheres nos espaços acadêmicos passa a ser negligenciado e invisibilizado.

São constantes os relatos de mulheres do círculo academicista, oriundas dos espaços sociais e políticos de movimentos de base, acerca do mal estar nas relações dentro do ambiente acadêmico intelectual. Situações como o riso de um grupo significativo de outras mulheres, ditas “feministas” diante de uma dúvida simples de uma jovem aluna – riso provocado por uma Doutora, que negligencia e menospreza as dúvidas de quem inicia na descoberta do sentido do feminismo. Outra situação seria o constrangimento público infundido a mulheres com dificuldade na oratória, que se sentem inibidas de reverberar suas dúvidas e questionamentos. Ou então, afirmar que o texto de alguém não é condizente e digno de alguém que pleiteia o título de mestre ou doutor.

Exemplos como estes evidenciam a imposição de pretensa soberania intelectual que é cunhada por algumas sujeitas de dentro, e algumas outras de fora, que partilham de

alianças políticas e que, portanto, ratificam que as relações de poder são instituídas pelo saber.

Os relatos remetem a impeditivos ao trânsito livre do conhecimento por conta das barreiras de interlocução apresentadas nestes espaços, ao sentimento de não pertencimento que gera desconforto e bloqueios no processo de aprendizagem, inibindo discussões e reflexões teoricamente elaboradas.

Faz-se necessária uma leitura crítica, que possa construir a possibilidade da solidariedade entre nós. Porque nos espaços da construção democrática e solidária se percebe, em alguns casos, uma contraposição à lógica da leitura feminista e do acesso a todas as mulheres à possibilidade de ler o mundo a partir de sua perspectiva. O saber intelectualmente construído e também os “pseudo” construídos, neste sentido, determinam as relações, o lugar e como se dará o trânsito das “outras” nestes espaços.

Não reportaremos à discussão acerca das identidades questionadas por Haraway, pois acreditamos que as sujeitas de quem falo são constituídas de identidades – o que as torna sujeitas posicionadas sócio e politicamente – independente dos locais por onde transitam.

Salientamos que essas identidades são constituídas a partir de suas muitas diferenças (locais, espacialidades, subjetividades, *locus* político). O que é posto nesta discussão é como o trânsito neste local (a academia) eminentemente feminista também é doloroso, subalternizante e opressor, contribuindo para ratificação da subalternidade de muitas mulheres. Tais relações devem contribuir para a construção de uma ciência feminista democrática cujo princípio é a inclusão do olhar das mulheres sobre todas as coisas, uma ciência que possibilite que o mundo seja interpretado por mulheres de todos os locais e origens. Percebe-se, no entanto, que o seu trânsito no espaço acadêmico é permeado por repressão e subjugação.

O feminismo adentrou o campo teórico na perspectiva de mudanças ideológicas, repensando e redesenhando uma construção científica contestatória ao modelo de pensamento androcêntrico - e no campo político, no pleito pela garantia da igualdade entre homens e mulheres no seu contexto sócio, político, econômico, cultural, ao reivindicar políticas públicas igualitárias, de modo a afastar probabilidades sexistas e misóginas. O que cabe como reflexão é o feminismo constituído num espectro eurocêntrico e tomando a mulher (singular) como modelo universal. Ratifica-se as lutas emergentes que buscam consolidar a mulher como sujeito plural e contemplar o contexto de especificidades diversas entre as mulheres. A construção teórica feminista deve, como prática política, incluir as demandas de todas as mulheres, pressupondo, desta forma, o reconhecimento das desigualdades estabelecidas entre elas e, acima de tudo, possibilitando que todas as mulheres possam transitar pelos espaços feministas sem nenhum tipo de opressão/subjugação.

A noção de multidimensionalidade utilizada por Luiza Bairos (1995) reflete este contexto, quando entende que as experiências (um dos elementos fundantes para entender a opressão sexista) são sociais e historicamente construídas e vivenciadas diferentemente. Esta categoria permite um entendimento sobre os diferentes comportamentos no arcabouço feminista. Emerge do terreno interseccional das experiências de mulheres que proporcionaram a discussão de suas realidades possibilitando transformações e contribuições teóricas a partir das suas experiências pessoais. Concatena-se ao que Audre Lorde, em seu artigo *Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference* (1984) reporta: “Dito de outro modo, ensinar os opressores quais são seus erros é responsabilidade dos oprimidos”. A autora pontua que

Para concentrar minhas energias necessito integrar todas as partes do que sou, sem esconder nada, permitindo que o poder que emana das distintas fontes da minha existência flua livremente entre meus distintos seres, sem o impedimento de uma definição imposta de fora. Só assim posso colocar-me, com todas as minhas energias, a serviço das lutas a que me entrego e que formam parte da minha vida. (Tradução de Tatiana Nascimento, 2012, p. 4)

O processo de discussão da não completude do academicismo feminista vem à tona mais uma vez quando invisibiliza ou negligencia possibilidades/especificidades de olhares de outras mulheres. O que se põe de fato é que as expressões da opressão, fruto nocivo das relações de poder, circundam as relações sociais. Audre Lorde propõe, desta forma, reconhecer as diferenças e redesenhar os meios que permitam utilizá-las para enriquecer a visão e as lutas comuns.

Em outro momento, Audre Lorde nos alerta ao afirmar que “[...] os velhos modelos, mesmo sendo retocados para o progresso, seguem condenados a cair no erro da repetição camuflada das relações de sempre, do sentimento de culpa de sempre, do ódio, da recriminação, dos lamentos e da desconfiança”. (Idem, 2012).

A provocação instala-se na invisibilidade das questões específicas dentro dos espaços da produção científica, ratificando desta forma a hipótese inicial, os espaços feministas também estão substanciados por uma referência de poder que os impulsiona para a confrontação e fragmentação e não para a complementariedade das experiências de todas as mulheres, apesar de serem totalmente complementares. Esta reflexão aponta para as experiências de exclusão, discriminação e violência. Indica também que a opressão e subordinação encontram-se no bojo do próprio movimento feminista e do movimento feminista acadêmico, objeto desta análise. O silenciamento e a omissão diante destas questões, tão evidentes nos espaços, soam muitas vezes, como intencionais, artifício utilizado para controle e legitimação do saber-poder de poucas. Neste sentido, conclamamos o feminismo acadêmico a se desarmar, acolher outras narrativas e não desdenhar o processo cambiante que se instala caso nos permitamos a aprender e criar com outras mulheres cujas trajetórias de vida e posicionalidades são distintas. Afinal,

como coloca Gislene Silva (2015, p. 111), as narrativas de vida possuem uma dimensão autoformadora, em que o sujeito, ao falar e escrever sobre se apropria do seu percurso, do vivido que, por sua vez, resulta em experiência que o ajuda “a saber fazer, a tornar-se”. Por outro lado, acrescentamos, aquela/ele que se escolhe ouvir se torna também aprendiz e não fica imune, na medida em que repensa sobre sua própria história e experiência de vida, trazendo para a produção do conhecimento mais humanidade, diversidade e menos linearidade e retórica cartesiana.

REFERÊNCIAS

BAIRROS, Luiza. “Nossos Feminismos Revisitados.” *Estudos Feministas*, Vol. 3, No.2, 1995, PP.:458-463.

BORDO, Susan. “A feminista como o Outro”. *Revista Estudos Feministas*, Vol. 8, No. 1,2000, pp.:10-29. <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/13112009020937bordo.pdf>

HARAWAY, Donna, “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, *Cadernos Pagu*, (5), 1995:07-42. <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/31102009-083336haraway.pdf>

HILL COLLINS, Patricia. *Toward an Afrocentric Feminist Epistemology*. In: LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman K. *Turning Points in Qualitative Research: Tying Knots in a Handkerchief*. Rowman Altamira, 2003, p. 47-72. http://www.woldww.net/classes/Principles_of_Inquiry/Collins-AfrocFemEpistemology+.htm

HOOKS, bell. “Postmodern Blackness”. IN: *Postmodern Culture*, Vol. 1, N. 1, 1990, pp.:10-18.

_____. *Intelectuais negras*. *Estudos Feministas*, Vol. 3, No.2, 1995,p. 465-477.

LOPES, Maria Margaret. “Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade”. *Cadernos Pagu*, Vol. 27, julho-dezembro 2006, p.: 36-61

LORDE, Audre. *The Master’s Tools Will Never Dismantle the Master’s House*, in: Lorde, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984. p.110-11. Tradução Tatiana Nascimento, 2012a.

_____. *Age, Race, Class, nd Sex: Women Redefinig Difference*. In: in: LORDE, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984. p. 114-123. Tradução Tatiana Nascimento, 2012b.

SILVA, Gislene Alves da. *Ateliês Autobiográficos: Escritoras de Alagoíhas e suas escrevivências*. *Grau Zero — Revista de Crítica Cultural*, v.3, n. 1, 2015, p. 99-116. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3280/2148>. Acesso em 02 de mai. 2019.

VALLEJOS, Adriana, YANNOULAS, Silvia, e LENARDUZZI, Sulma. “Liniamentos Epistemológicos”. IN: Anexo I, p.1-29. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/flacso/linea.pdf>

AS LACUNAS DE GÊNERO NA DOCÊNCIA DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Data de aceite: 01/10/2020

Glauce Margarida da Hora Medeiros

Ciências Sociais (UFRPE).

Extensão Rural e Desenvolvimento local -
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Maria do Rosário de Fátima Andrade Leitão

Arquitetura (UFPE).

Desenvolvimento Urbano (UFPE).

Estudos Iberoamericanos - Universidad
Complutense de Madrid

Universidade Federal Rural de Pernambuco
(UFRPE)

RESUMO: O objetivo deste artigo consiste em analisar o discurso, sobre as desigualdades de gênero, das mulheres docentes do ensino superior das Ciências Agrárias na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Para tanto, incluiu-se dados relacionados a produção acadêmica de homens e mulheres do universo pesquisado. Tendo como pressuposto a hipótese de que só é possível perceber as lacunas de gênero utilizando as lentes da epistemologia feminista, e, desse modo compreender a desigualdade como construção social e cultural, desnaturalizando, assim, a discriminação com base no sexo. A trilha metodológica percorrida integrou revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Como metodologia no exame das informações coletadas nas entrevistas utilizou-se a análise de discurso, aportada teoricamente em Eni Orlandi

(2012). A pesquisa de natureza qualitativa – embora, também revele dados quantitativos, inicialmente, mapeou o perfil do corpo docente dos departamentos de Agronomia, Medicina Veterinária e Pesca e Aquicultura e verificou as diferenças de gênero no exercício da docência a partir das informações de produção obtidas dos currículos consultados na Plataforma Lattes. Os resultados encontrados na etapa quantitativa indicam que as ciências agrárias ainda é masculinizada, porém, a participação de ambos os sexos já é percentualmente paritária na medicina veterinária. A etapa qualitativa revelou através da análise dos discursos, lacunas de gênero invisibilizadas pela naturalização da divisão sexual do trabalho, e evidenciou que as discriminações somente são percebidas quando observadas a partir da perspectiva de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Divisão sexual do trabalho, lacunas de gênero, naturalização, discurso.

GENDER GAPS IN AGRICULTURAL SCIENCES TEACHING

ABSTRACT: The objective of the present study is to analyze the discourse of women teachers of higher education in the Agrarian Sciences at UFRPE, about gender inequality, we also sought to identify gender gaps in the faculty and academic productions of men and women in the universe. searched. Assuming the assumption that it is only possible to perceive gender gaps using the lens of the gender perspective, and thus to understand inequality as a social and cultural construct, thus denaturalizing gender-based discrimination. The methodological path followed included literature review, document analysis and

semi-structured interviews. As methodology in the examination of the information collected in the interviews was used the discourse analysis, theoretically supported by Eni Orlandi (2012). The qualitative research - although it also reveals quantitative data, initially mapped the faculty profile of the departments of Agronomy, Veterinary Medicine and Fisheries and Aquaculture and verified gender differences in teaching practice from the production information obtained from resumes consulted on the Lattes Platform. The results found in the quantitative stage indicate that the agrarian sciences are still masculinized, but the participation of both sexes is already percentage equal in veterinary medicine. The qualitative stage revealed through the analysis of discourses gender gaps made invisible by the naturalization of the sexual division of labor, and showed that discrimination is only perceived when observed from the perspective of gender.

KEYWORDS: Sexual division of labor, gender gaps, naturalization, speech.

1 | INTRODUÇÃO

Em todo mundo, as mulheres buscam por sua emancipação, embora, as bandeiras de lutas se relacionem especificamente com cada nação, cada cultura, a luta pela igualdade entre mulheres e homens é mundial¹. Além de internacionalizada esta é uma batalha secular, que já obteve conquistas significativas, como por exemplo, a inserção das mulheres na esfera pública.

Todavia, as estatísticas de gênero² demonstram que, apesar dos avanços progressivos em direção a igualdade entre mulheres e homens, estamos distante da almejada paridade de gênero. Como podemos verificar no relatório anual, Global Gender Gap Report³, divulgado no *World Economic Forum* (WEF), em 2018, que prevê somente para 2219 o alcance da igualdade de gênero no mundo do trabalho.

As desvantagem das mulheres no mundo do trabalho tem origem e base material na divisão social do trabalho entre os sexos. Esta separação, historicamente, utilizando-se da capacidade reprodutora biológica feminina, naturaliza um modelo único de maternagem, limitando as mulheres a reprodução social, ao trabalho reprodutivo. Enquanto o trabalho reprodutivo, não remunerado, sem valor mercantil, executado no ambiente doméstico, fica a cargo das mulheres, em uma relação naturalizada garantida pelo discurso hegemônico que atribui às suas condições biológicas, o trabalho produtivo remunerado, social e economicamente valorizado, executado no espaço público fica reservado, especialmente, aos homens (Danièle KERGOAT, 2016; Helena HIRATA, 2007).

É a partir desta cisão na qual o trabalho é categorizado em atividades para homens e mulheres, alicerçado nas diferenças naturais entre os dois sexos, ou seja, as especificidades físicas de natureza biológica da mulher passam a determinar o comportamento e o papel

1. Disponível em <http://www.unwomen.org/es/get-involved/step-it-up>

2. As estatísticas de gênero devem refletir, segundo informações do Manual de Gênero da Divisão de Estatísticas das Nações Unidas (*United Nations Statistics Division* - UNSD), as questões relacionadas aos aspectos da vida de mulheres e homens, incluindo as suas necessidades específicas, oportunidades ou contribuições para a sociedade.

3. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/the-global-gender-gap-report-2018>

social de homens e mulheres e, a moldar uma identidade rígida “natural” para ambos. (Maria Helena CRUZ, 2012).

Durante séculos⁴, as mulheres não tinham acesso a educação e também, ao não desempenhar atividades remuneradas, a maioria das mulheres não arcavam com as despesas de sua sobrevivência, ficando dependentes financeiramente dos homens – o pai, o marido ou o irmão - e conseqüentemente, a relação social entre homens e mulheres, configurou-se, e ainda configura-se para muitas mulheres, em uma relação desigual de poder. Desigualdades estas amparadas nas diferenças sexuais de ordem biológica que submete às mulheres a dependência política e social, justificando e naturalizando a desigualdade entre homens e mulheres em todas as dimensões da vida, ou seja, legitimando socialmente a condição de subalternidade das mulheres.

Essa condição hierarquizada em posição de inferioridade, imposta às mulheres, limitaram durante séculos sua atuação ao mundo privado negando-lhes a cidadania plena e, com isso, alguns direitos sociais e políticos, como por exemplo, o direito ao voto e ao acesso à educação.

A escolarização não foi percebida como um instrumento de inserção das mulheres em uma atividade pública, pois eram preparadas para o casamento, ou para a vida religiosa. (Maria Inês STAMATTO, 2002; Milena ARAGÃO e Lúcio KREUTZ, 2010). Isto posto, entende-se que o acesso inicial à educação reafirmava o lugar social da mulher, enraizado na sociedade pelo patriarcado⁵, um conteúdo limitado que primava para garantir sua desenvoltura nos cuidados com a família, restrito a vida privada.

No entanto, as estatísticas do Censo Escolar 2018, e do Censo da Educação Superior 2017⁶ divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – têm demonstrado progressos expressivos no campo da educação, as mulheres são maioria em todos os níveis da educação básica. Nas universidades, 57,2% vagas são ocupadas por mulheres, e, nos cursos de licenciatura esse número chega a 70,6%.

Então, verifica-se que no campo da educação, assim como em outras áreas, sobretudo, no século XX e, no início, do século XXI, avanços significativos relacionados à condição da mulher, com a ampliação e consolidação de direitos. Contudo, estudos de gênero⁷ têm apontado que as conquistas ainda não foram suficientes para garantir a

4. História das Mulheres entendida como uma história relacional, ou uma história das relações sociais entre os sexos. (Teresa PINTO e Teresa ALVAREZ, 2014 p.12).

5. O conceito é utilizado neste artigo, a partir do debate feminista, o qual o define as relações de poder do homem sobre a mulher, gerador de desigualdades em todos os aspectos na vida das mulheres, no caso aqui do estudo, a divisão sexual do trabalho, produz no patriarcado um lugar de invisibilidade, de submissão hierárquica e conseqüentemente de desvalorização das docentes. Para aprofundar o tema patriarcado ler: (AGUIAR, 2015) e (SAFFIOTI, 1987, 2004).

6. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP Disponível em <http://portal.inep.gov.br>.

7. Campo de Estudos que busca compreender as relações sociais e de poder entre mulheres e homens, desnaturalizando a desigualdade de gênero, naturalizada pelo determinismo biológico, e estabelecer um recorte sobre aspectos da realidade social existente – no presente e/ou no passado – que têm como peça fundamental a organização de papéis sociais baseada numa imagem socialmente construída acerca do que foi consolidado como sendo masculino ou feminino por exemplo. (Joan SCOTT, 1991; Joana PEDRO, 2005).

igualdade entre mulheres e homens, mesmo quando legalmente já foi assegurada. (Helena ARAÚJO, 2013).

Dentro deste contexto, a literatura explicita inúmeras as possibilidades de investigações e análises sobre a situação da mulher na perspectiva de gênero no âmbito da política, da cultura e da economia, da educação e da ciência, etc. Entre elas, identificar e compreender obstáculos invisíveis que as mulheres enfrentam nas carreiras profissionais, e como as diferenças de gênero implicam nas áreas de atuação, na promoção e permanência, nas trajetórias acadêmicas das docentes do ensino superior. (Mario ALBORNOZ et al, 2018).

Considerando essas reflexões buscou-se neste estudo identificar o discursos das professoras sobre as desigualdades de gênero no exercício da docência nas Ciências Agrárias da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A pesquisa que resultou neste trabalho mostra-se relevante em função de vários aspecto, entre eles: contribuir com a histórias das mulheres; relacionar a educação superior às relações de gênero, aportar dados a um campo temático no qual a literatura ainda é insuficient sobre as mulheres na academia, sobretudo, quando delimitada ao ensino das ciências agrárias, ambiente ainda muito masculinizado; por fim, dá voz às professoras das ciências agrárias em uma Universidade Federal, a partir dos seus próprios discursos e das suas vivências no exercício da docência.

Para compreender as lacunas de gênero presentes na suposta igualdade advinda das conquistas legais e da presença massiva das mulheres no ensino superior empregou-se uma abordagem materialista dialética em diálogo com a epistemologia feminista, considerando que esta perspectiva epistemológica nos guia de modo processual, observando as movimentações existentes e revelando as contradições presente no objeto de estudo. (Tatiane SANTOS et al. 2018).

A coleta e análise dos dados desenvolveu-se em duas etapas: (1) uma pesquisa documental, de caráter quantitativo, que consistiu na sistematização dos dados dos Currículos Lattes (CV) das/dos docentes que fizeram parte do estudo de caso e; (2) a pesquisa qualitativa com base nas informações coletadas dos depoimentos orais e entrevistas semiestruturada, com a participação dos sujeitos/sujeitas pesquisados/pesquisadas. Nosso recorte metodológico está ancorado na perspectiva de que em uma pesquisa científica, as abordagens quantitativa e qualitativa dos resultados podem ser complementares (Maria Cecília MINAYO, 2001).

Constituíram-se em sujeitos dessa pesquisa, para análise quantitativa, cinquenta (50) professores e vinte e oito (28) professoras (em exercício e sem nenhum tipo de licença ou afastamento, no período de 2013 a 2018), vinculados a três (03) departamentos da área das ciências agrárias da UFRPE: Agronomia, Veterinária, Pesca e Aquicultura. A partir deste universo realizou-se um recorte para a análise de discurso, portanto de natureza qualitativa, sete (07) docentes, entrevistadas no período de 2013 a 2018, pelo Núcleo de

Pesquisa Ação-Mulher e Ciência – NPAMC/UFRPE.

Os nomes das docentes entrevistadas, foram substituídos para preservar as identidades destas entrevistadas. A escolha dos nomes que aparecem no artigo, foi realizada com a intenção de divulgar e homenagear mulheres que militaram em favor do direito das mulheres à educação, mulheres que tiveram a ousadia de adentrar nesses espaços quando eles eram reservados majoritariamente aos homens, configuram-se como exemplos de vida encorajando outras mulheres a trilharem o mesmo caminho.

Nesse sentido, buscou-se observar as lacunas de gênero no discurso das docentes sobre as relações de gênero no ambiente acadêmico, e também o impacto do uso do tempo com as atividades domésticas e familiares em relação ao desenvolvimento de suas atividades laborais, podendo assim conhecer o contexto em que foi ou está sendo construída a carreira profissional dessas mulheres, e em que medida as lacunas de gênero são por elas percebidas e compreendidas, e de que forma são por elas naturalizadas as manifestações das desigualdades de gênero no mundo do trabalho.

21 O PERFIL DO CORPO DOCENTE E O DISCURSO DAS DOCENTES DAS CIÊNCIAS AGRÁRIAS DA UFRPE

Este estudo sistematizou dados quantitativos e qualitativos com o intuito de contribuir para a discussão sobre as lacunas de gênero no campo da Educação. Os resultados encontrados são divididos em três partes a partir dos objetivos estabelecidos neste estudo.

1) Primeira parte: revela-se a partir da sistematização dos dados quantitativos o perfil do corpo docente;

2) Segunda parte: evidencia-se as diferenças na produção acadêmica entre homens e mulheres, considerando a produção a partir das publicações, orientações e participações em bancas;

3) Terceira parte: Identifica-se o discurso das mulheres docentes em relação às lacunas de gênero na docência das ciências agrárias.

2.1 Primeira parte: Mapeando o perfil do corpo docente

O corpo docente pesquisado tem 60,10% de homens no total da composição, dos três (03) cursos das ciências agrárias, confirmando a maioria masculina nas ciências agrárias. Os dados desta pesquisa revelam a tendência apresentada nos estudos encontrados durante a revisão bibliográfica, os homens representam a maioria de docentes nas ciências.

Conforme a tabela abaixo:

Sexo	Quantidade	Percentual
Mulheres	28	35.90 %
Homens	50	64.10 %

Tabela 1: Corpo Docente Pesquisado distribuído por sexo

Fonte: produzida pelas autoras, 2019.

Durante a análise identificou-se uma diferença significativa na composição por sexo na docência do DMV comparando aos outros dois departamentos, DEPA e DEPAQ, por isso, optou-se por expor os resultados também por departamentos.

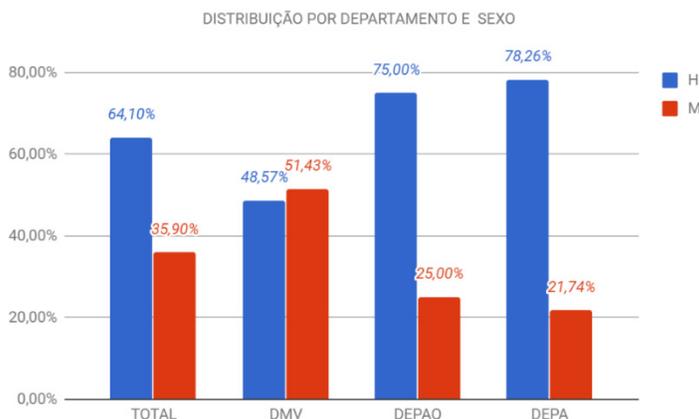


Gráfico 1: Distribuição do Corpo Docente por Departamento e Sexo

Fonte: Produzido pelas autoras, 2019.

Embora, o corpo docente continue masculinizado no universo das ciências agrárias, na Medicina Veterinária as mulheres são maioria com participação correspondente a aproximadamente 51,43% revelando equilíbrio na distribuição por sexo no corpo docente deste departamento. Entretanto, nos departamentos de Pesca e Aquicultura e Agronomia apresenta-se uma sub-representação das mulheres, aproximadamente de 25%, e 21,74%, respectivamente.

Em relação a formação dos/das docentes, todos e todas, são doutores, e 66,6% são pós-doutores. Pode-se considerar que o corpo docente é prata da casa, 61% dos docentes graduaram-se, 32% fizeram mestrado e 24% tornaram-se doutores na UFRPE.

O processo de internacionalização do ensino superior se apresenta através de professores estrangeiros, que somam 2,5% do total de docentes. Outro aspecto da internacionalização é o percentual de docentes que fizeram mestrado, doutorado ou pós-doutorado em universidades estrangeiras.

Departamento	Mulher	(%)	Homem	(%)	Total por Curso	(%)
DEPA	1		7		8	
DEPAQ	4		8		12	
DMV	4		7		11	
TOTAL GERAL	9		22		31	39,74%

Tabela 2: Docentes internacionalizados distribuídos por sexo e Departamento.

Fonte: Produzida pelas autoras. 2019

A internacionalização passiva, de acordo com a indicação da CAPES (2017), se revela nos seguintes dados: 39,74% dos docentes fizeram mestrado, doutorado ou pós-doutorado em outro país, nesse caso, as mulheres representam 11,53% dos sujeitos de pesquisa estudaram fora do país, os homens representam mais que o dobro, 28,20%. A proficiência em outros idiomas não consiste em barreira, considerando que somente 3,8% dos docentes não falam nenhuma língua estrangeira, 5,12% são bilíngues, 39,5% são trilingües e 51% do total são políglotas. Quando feito o recorte de gênero identifica-se que 50% dos homens e 53% das mulheres dominam mais de dois idiomas. Entre as mulheres apenas 3,57% falam somente português, entre os homens 7,14%.

Em relação a categoria docente, de acordo com a classificação do Magistério Superior estabelecida pela Lei nº 12.863/2013, o universo pesquisado concentra-se atualmente na categoria de professor associado, 51,18% dos sujeitos/sujeitas de pesquisa corresponde a esta categoria.

Categoria Atual	Mulheres	(%)	Homens	(%)	Total	(%)
Professor(a) Adjunto(a)	08	28,57	15	46,00	13	29,48
Professor(a) Associado(a)	12	42,85	28	56,00	40	51,18
Professor(a) Titular	08	28,57	07	14,00	15	19,23

Tabela 3: Docentes classificados por categoria atual

Fonte: Produzida pela autora. 2019

Apenas 19,23% dos/das docentes são professores/as titular, e 29,48% encontram-se na categoria de docente adjunto/adjunta. Entre os titulares as mulheres são maioria percentual, 28,57% do total de professores/professoras titulares.

Importante destacar que na progressão de categoria docente no magistério federal existe tempo mínimo determinado para cada categoria. Considerando que se identificou na análise que 55,12% dos/das docentes ingressaram na UFRPE no período 2003/2010, época da expansão do Ensino Superior Federal realizada no Governo Lula, podendo ser este o motivo do índice percentual abaixo de 20% de titulares no corpo docente, além de que somente a partir de 2013, foi regulamentada a progressão à Classe E, com denominação de Professor Titular, da Carreira do Magistério Superior. Entre as mulheres 60% ingressaram neste mesmo período, sugerindo que o último processo de expansão das IFES promoveu a inserção feminina na docência do ensino superior.

Após a análise considera-se que o corpo docente pesquisado têm seguinte perfil: homens, doutores, docentes associados, políglotas, com formação internacionalizada, e egressos da própria UFRPE, que atuam como revisores de periódicos e desenvolvem projetos de pesquisa.

2.2 Segunda parte: Verificando lacunas de gênero na produção docente

Observa-se que as mulheres apresentam uma produção aproximadamente correspondente com a sua inserção, considerando que apenas nas publicações de artigos completos elas tem a produção aproximadamente de 30% do total publicado.

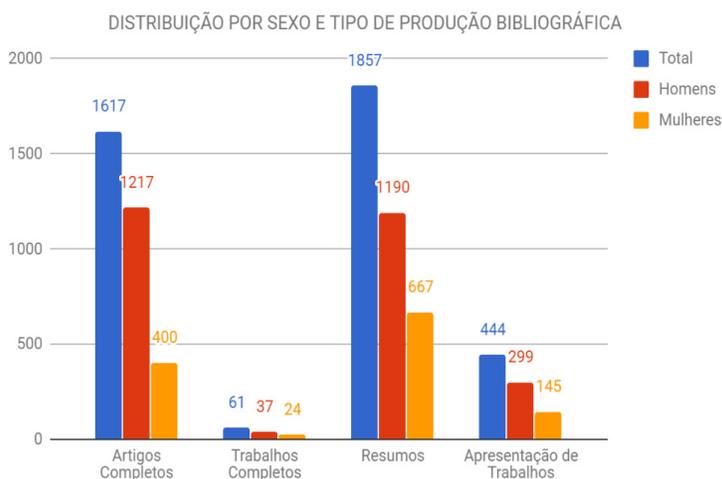


Gráfico 2: Distribuição por Sexo e tipo da Produção Bibliográfica (números absolutos)

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

Quando analisados os percentuais de produção bibliográfica as mulheres respondem por 24,73% dos artigos completos publicados; 39,34% dos trabalhos completos; 35,91% dos resumos; e, 32,65% das apresentações de trabalhos.

Em relação aos projetos desenvolvidos, tanto de pesquisa como de extensão as mulheres estão inseridas em percentual maior do que a presença delas nos departamentos. 42,25% participam ou coordenam projetos de extensão e 64,57% das mulheres desenvolvem projetos de pesquisas.

Em relação ao trabalho de orientação percebe-se uma diferença nas orientações de mestrado, doutorado e pós-doutorado, com um percentual de orientações realizadas por mulheres abaixo dos 30%. 23,34% das dissertações de mestrados, 24,89% das teses de doutorado, e são responsáveis por 24,63% das supervisões de pós-doutorado.

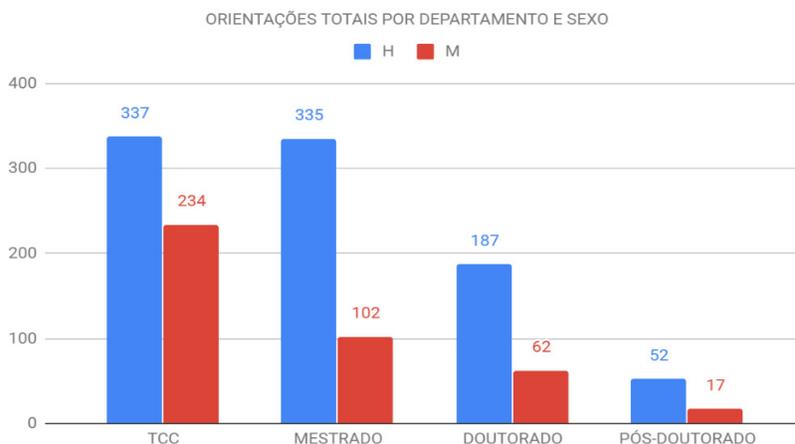


Gráfico 3: Orientações por grau e sexo. (números absolutos)

Fonte: Produzido pela autora, 2019.

Nas orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso das graduações elas são responsáveis por 40,98% dos trabalhos orientados.

Verifica-se a lacuna de gênero nas orientações dos níveis mais elevados e na publicação de artigos completos, o que pode ter relação direta com os números de orientações, visto que é no processo de orientação que a maioria dos artigos são construídos.

Em relação a outras produções acadêmicas correspondente ao exercício da docência as mulheres contribuem significativamente, pois em sua maioria elas têm a produção acima do percentual da presença delas, em relação ao total produzido pelo corpo docente.

2.3 Terceira parte: Analisando o discurso das docentes

A análise das 07 entrevistas realizadas com as docentes dos cursos de Agronomia, Medicina Veterinária e Pesca e Aquicultura, do campo das ciências agrárias, da UFRPE, constituintes deste estudo, apresentada neste capítulo atende ao objetivo de analisar o discurso das docentes sobre as lacunas de gênero no exercício profissional. Os aspectos analisados: **uso do tempo**⁸, considerando as dificuldades apresentadas e a ocupação; e **a naturalização da divisão sexual do trabalho**.

As docentes que compuseram este estudo de caso foram questionadas sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, o motivo da escolha profissional, as dificuldades encontradas por ser mulher, se já sofreram discriminação de gênero no trabalho e na formação, estas categorias foram relevantes para esta análise. As principais categorias utilizadas para analisar o discurso das entrevistadas que foram sistematizadas tiveram como objetivo contribuir nesta interpretação, que será apresentada a seguir:

2.3.1 Motivos para escolha do curso e área de estudo

Na construção dessa categoria enquanto ponto relevante para a análise das entrevistas na perspectiva de gênero, refletiu-se sobre a relação da cultura nas opções individuais de homens e mulheres em todas as esferas da vida, inclusive na escolha do campo profissional.

Para Isaura Botelho, é na dimensão antropológica que a cultura se produz e reproduz por meio da interação social dos indivíduos, diz ela:

Na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe permitem uma relativa estabilidade (Isaura BOTELHO, 2001. p. 74).

Entendendo que a primeira interação social de homens e mulheres acontece no ambiente familiar, na socialização primária. (Mariângela SAVOIA, 1989). E interação inicial influencia diretamente na construção de valores e sentidos, e, conseqüentemente será a partir deles que os indivíduos farão suas escolhas de vida.

O que se confirma com o discurso das entrevistadas: “[...] *cresci na zona rural, tive contato com fazenda, com roça, a minha vida toda*” (Virginia Leone Bicudo). Neste caso as experiências de socialização primária interferiram na escolha do campo profissional.

Os exemplos de referências pessoais próximas também têm ascendência sobre as escolhas: *“Meu pai é técnico agrícola e tinha um laticínio cresci mexendo com produção*

8 Os estudos de uso do tempo evidenciam: 1) as diferenças na divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres; 2) a sobrecarga de trabalho das mulheres e 3) a reprodução das desigualdades de gênero. Uso do tempo e gênero / organizadoras: Natália Fontoura, Clara Araújo ; Maria de la Paz López Barajas ... [et al.], 2016. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/uso_do_tempo_e_genero.pdf. jul. 2020. Acesso

agrícola. *Minhas duas irmãs são agrônomas também, que são mais velhas... aí acabou que eu também fui pra esse lado.*” (Virgínia Leone Bicudo). [...] *“Amiga que se formou em Agronomia no mesmo período (na época do vestibular) que disse “Vai embora que tu gosta de bicho!”*” (Elisa Frota Pessoa).

Em relação a motivação da opção pelos cursos identifica-se em apenas um discurso a afinidade com as disciplinas das exatas: *“Gostar da área de exatas e ter habilidade em matemática, além de gostar de estudar ciências e biologia.”* (Madame du Chatelet).

Embora, o estímulo no ensino fundamental e médio para meninas dirigidos para área das exatas seja recente, no Brasil (Vanderlan BOLZANI, 2017), chamou a atenção, o incentivo de um professor de Física do ensino médio, que influenciou na decisão de Enedina Alves: *“Sugestão de um professor de física do ensino médio”*. Visto que, são os homens mais estimulados a cursarem disciplinas ditas masculinas, as mulheres são estimuladas e educadas para serem enfermeiras, secretárias e professoras primárias. (Sandra CARTAXO, 2012).

Compreende-se que o estímulo de meninas ao estudo no campo das exatas não é suficientemente praticado no ensino médio, mas esta informação ao ser revelada indica que este é um caminho importante para uma maior inserção das mulheres nas ciências consideradas duras, e masculinizadas

2.3.2 Sentiu discriminação por ser mulher na trajetória acadêmica e/ou profissional

Todas as entrevistadas disseram não ter sofrido discriminação de gênero, contudo, durante a entrevista narram episódios que contradizem esta afirmação.

“Não. Eu acredito que não tenha sentido tanto pela minha personalidade. Eu sou muito de superar, me envolver, tudo que eu faço eu me envolvo de cabeça; mesmo que hajam obstáculos, eu vou seguindo em frente buscando novos horizontes. Nunca me vi necessariamente com a fragilidade da mulher. Nunca me senti coagida, inibida.” (Elisa Frota).

Na sequência, ela fala: *“quando estudante de graduação interessada na área de grandes animais o professor disse: “olhe, essa área não é pra mulher”,* claramente esta fala do professor apresenta um lugar predeterminado culturalmente para as mulheres na Medicina Veterinária. Elisa Frota completa sua resposta dizendo: *“[...] só que eu tava chegando pra mudar esse conceito.”* Apresentando em seu discurso uma compreensão que valoriza as características pessoais, individuais para “superação” do preconceito e responsabiliza a mulher enquanto indivíduo por sofrer ou não discriminação. O que revela que a entrevistada não reconhece a discriminação de gênero enquanto construção social e relaciona a superação das barreiras de gênero a vontade e determinação pessoal.

Em outro momento, Elisa revela que no processo de definição do orientador no mestrado foi indagada: *“Você pensa em ter filhos? Eu disse: Não! Não sabia que já estava*

grávida e tive que correr atrás.” A pergunta feita a ela expressa o entendimento de que maternidade e formação acadêmica é difícil de conciliar, a reprodução desse discurso desestimula às mulheres, quando não as exclui.

A afirmação de que o fato de ser mulher nunca foi motivo de discriminação seguida da valorização do próprio esforço pessoal encontra-se em na maioria das falas. Virgínia Leone Bicudo é contundente: *“Não, nunca senti!”*

Depois relata que ao chegar na propriedade rural em um grupo formado por mulheres, no trabalho de Extensão Rural, foi questionada pelo produtor. *“[...]Não tem um grupo com homens, não? Não. Ah! mas vocês sabem menos”* Embora, a pergunta tenha lhe causado estranhamento *“[...]Como? A gente faz o mesmo curso! A gente está capacitada da mesma forma”* identifica-se no discurso da docente a negação e a conformação. *“Ele não aceitou mesmo, ou trocava pra homem ou não entrava na propriedade dele. [...]tivemos que trocar porque não tinha alternativa, teve que ir um grupo que tinha pelo menos a maioria homem e tinha uma mulher só. [...] A gente teve que mesclar mais, porque eles não aceitavam grupo de mulheres, porque eles achavam que a mulher na agronomia não sabia de nada, não prestava pra nada.”* (Virgínia Leone Bicudo)

Essas vivências foram insuficientes para que percebessem as desigualdades de gênero.

2.3.3 Dificuldades em conciliar as atividades domésticas e o cuidado com as atividades profissionais

Encontrou-se nos discursos as lacunas de gênero que originadas na divisão sexual do trabalho, entre elas a sobrecarga da dupla jornada exclusiva das mulheres.

“Muita tenho muita. É porque a casa tá suja, por exemplo, só que eu tenho que vir pra rural, não tem jeito, tem que trabalhar, aí tenho que limpar à noite... Eu já saio muito sobrecarregada” (Elisa Frota)

“[...]Mesmo que a mulher trabalhe, ela é geralmente que faz isso. Eu acho que a sobrecarga feminina é maior.” (Bertha Lutz)

“Porque você sai de casa de manhã e só chega à noite...então como é que uma mulher vai dar conta de uma família se só tá em casa à noite, praticamente e, tem que dormir.” (Hipátia de Alexandria)

O discurso das docentes demonstram contradições, incompreensões, sobre a questão de gênero mormente quando as experiências vivenciadas foram insuficientes para compreender as desigualdades de gênero.

2.3.4 Dificuldades em conciliar a carreira com a maternidade durante o percurso acadêmico

“Um filho para amamentar fazendo o possível para estar presente em sala de aula 12 horas, suas mamas cheias de leite pedindo socorro para amamentar o seu filho, porque

dói e dói muito, e o seu professor diz: se você sair você leva falta. E ser reprovado por falta num programa de pós é complicado. Você corre o risco inclusive de perder bolsa, eu não podia me dar ao luxo” (Elisa Frota).

A culpabilização também é um discurso presente e recorrente entre as entrevistadas quando falam de conciliar as atividades profissionais com as tarefas domésticas e maternidade. “[...] Deixar o filho em casa *doente, vir pra universidade, isso não é fácil. Hoje mesmo, ele estava um pouco gripado e eu tive que vir.*” (Virgínia Leone Bicudo). “*Não vou almoçar com meu filho, que eu poderia ir almoçar e voltar. Então são coisas que realmente me deixam um tanto preocupada... a minha ausência.*” (Enedina Alves).

“Radicalmente, em termos de tudo, de dedicação ao trabalho, de desenvoltura intelectual, porque o homem ele pode até ter o papel de pai... mas a mulher sempre relega algo no lado profissional para cuidar de outras coisas.” (Bertha Lutz). Afirmação de que as mulheres colocam a profissão em segundo plano também reflete a culpabilização, embora neste contexto ela esteja se referindo a outra.

Nesse discurso, identifica-se a importância das políticas públicas para mulheres e da garantia das verbas da União para educação, considerando a conjuntura política atual de nosso país. “*Estava fazendo o doutorado na UNESP de Jaboticabal, em São Paulo, e na própria universidade havia infraestrutura de creche para filhos de funcionários professores e estudantes de pós graduação, o que foi muito positivo.*” (Enedina Alves).

“[...]eu adotei que iria cuidar do meu filho, minha mãe cuidou de mim sem precisar de babá. Então os seis primeiros meses que eu fiquei em casa de licença maternidade, eu que optei em ficar com ele sozinha, tomando conta, fazendo tudo, porque eu sei que eu daria conta. Mas agora depois que eu voltei a trabalhar que eu achei dificuldade, não pelo serviço, mas por conciliar os dois.” (Virgínia Leone).

Fruto da luta das mulheres por direitos e igualdade de oportunidades, tanto a licença maternidade quanto a creche da universidade que contribuíram para que as docentes pudessem conciliar a maternidade com as atividades acadêmicas e profissionais estão hoje ameaçadas pela agenda política do atual Governo, que cortou as verbas das políticas públicas para mulheres e ataca o orçamento das universidades.

Quando não podem contar com equipamentos públicos que garantam a conciliação da vida profissional e com as tarefas domésticas e a maternidade as mulheres recorrem a contratação de serviços.

2.3.5 Diferenças em relação ao uso do tempo da docente em relação aos colegas homens

Mesmo tendo afirmado que não sofreram discriminação de gênero, quando se pergunta sobre o uso do tempo delas e dos colegas de trabalho, todas elas responderam que os homens tinham mais tempo para se dedicar às atividades profissionais. “*Ah, com certeza né... eles não vão ao supermercado, eles não limpam casa, eles não têm cachorro*

para cuidar... E mesmo que tenham, não são eles que fazem nada disso. Geralmente todos eles são casados, são as esposas que fazem". (Madame du Chatelet).

"Sim, saio do trabalho vai fazer feira...vai fazer não sei o quê...e os homens na conversa não fazem nada disso, porque é a mulher que faz né?" (Bertha Lutz). No cerne desse discurso, as docentes reproduzem a naturalização da divisão sexual do trabalho ao revelar as diferenças entre homens e mulheres, porém, sem reconhecer essas lacunas de gênero enquanto discriminação por ser mulher. *"Sim. Eu percebo mais disponibilidades deles... pra várias atividades, pra viajar, pra se ausentar, uma vez que eles não têm o compromisso em casa que a gente tem, a obrigação de estar em casa que muitas vezes que a gente tem."* (Marie Curie).

A naturalização da divisão sexual do trabalho é tão entranhada em nossa sociedade, inclusive referendada pela maioria das religiões, justificando-a através do argumento divino. *"O que eu noto é assim, por exemplo, o homem tem mais liberdade pra dedicar o seu tempo ao trabalho, porque a função dele em casa é uma opção dele. Eu to dizendo pra vocês, meu marido faz, mas se ele não quiser fazer... ele não é obrigado a fazer. Então, essa é uma atribuição da mulher mesmo, né, essa é uma atribuição da mulher. E o homem não, as atribuições deles são outras. Foi assim que Deus criou."* (Hipátia de Alexandria)

2.3.6 Participação em atividades e eventos com a temática de gênero

Das sete (07) entrevistadas, apenas duas disseram ter participado de eventos sobre gênero em sua trajetória de vida pessoal e profissional. Contudo, as duas afirmam que não sentiram discriminação por ser mulher, mesmo relatando durante a entrevista fatos que revelam dificuldades oriundas das relações sociais desiguais de gênero

Embora as entrevistadas que disseram ter participado de atividades relacionadas a temática de gênero ao responderem que não nunca foram discriminadas por ser mulher indicam, mesmo quando seus discursos revelam o contrário, a não compreensão da característica estrutural e ideológica das desigualdades de gênero - no sentido de "estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas", que chama de "relações de dominação" - patriarcal e capitalista. (John THOMPSON, 1995, p.16).

As identidades de gênero são socialmente e historicamente construídas, determinando o papel social dos sujeitos, como femininos ou masculinos, naturalizando a desigualdade e reproduzindo as diferenças de gênero. Os discursos das docentes revelam como elas se identificam enquanto sujeitos que assimila e reproduz o comportamento feminino da ideologia dominante ou hegemônica, considerando que "a materialidade específica (particular) da ideologia é o discurso." (Eni ORLANDI, 2012. p.45).

As lacunas de gênero no exercício da docência das ciências agrárias, existentes se relacionam, mais destacadamente, com a naturalização da divisão sexual do trabalho.

O trabalho doméstico continua sob a responsabilidade exclusiva das mulheres, pois os homens que contribuem com as tarefas ligadas a essa esfera do trabalho o fazem sem a obrigação social. Por quê este trabalho é socialmente reconhecido como uma “obrigação”, como inerente à condição feminina e a maternidade, como explicita as informações da PNAD/IBGE ao longo da década.

O número de horas realizadas pelas mulheres na execução dos afazeres domésticos é de 2,5 vezes superior ao dos homens. Há um número de mulheres empenhadas nestas tarefas que é duas vezes o número de homens.

Mesmo não trabalhando neste estudo com o conceito de carga mental verifica-se no discurso das docentes a manifestação desta lacuna de gênero. *“Se eu não tenho a secretária lá em casa...ou tendo, ao mesmo tempo tenho que falar as coisas pra ela, ver se tá tudo certo...”* (Hipátia de Alexandria).

Contudo, somente a perspectiva de gênero revela as lacunas de gênero cotidiana, é preciso utilizar lentes talhadas pelos estudos e movimentos sociais feministas para desnudar as sutilezas do patriarcado e do machismo no cotidiano.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres vivem, mundialmente, período de consolidação de seus direitos e de sua cidadania, não obstante, as conquistas não se deem de modo unificado e uniformizado em todo o mundo, a entrada da mulher no espaço público, no mundo do trabalho, e sobretudo, o direito de acesso à educação, configuram-se em saltos civilizacionais essenciais para que as mulheres sejam livres, valorizadas e respeitadas.

Contudo, as relações sociais desiguais entre homens e mulheres, naturalizadas culturalmente persiste expressando-se através desigualdade de oportunidades, da não equidade de gênero no exercício profissional das docentes, na medida em que elas precisam conciliar as atividades domésticas e do cuidado, ou seja, o trabalho reprodutivo, com as atribuições profissionais do trabalho produtivo. Conferiu-se nesta pesquisa a importância da utilização do conceito de divisão sexual do trabalho, visto que, o uso do tempo nas tarefas domésticas impacta diretamente na trajetória profissional das docentes.

A exclusividade da responsabilidade do trabalho reprodutivo é uma das marcas profundas da desigualdade de gênero. Sobrecarrega as mulheres dificultando a conciliação das duas dimensões da vida, pessoal e profissional, pois, discrimina, culpabiliza, e oprime mulheres de todas as classes sociais, raça, credo, geração e orientação sexual. Não se tratou neste estudo dos recortes de raça e classe, todavia, admite-se a necessidade de estudos posteriores específicos que abordem essas questões, pois as mulheres são várias e é essencial que possamos compreender que as diferenças entre elas permite que umas sejam mais oprimidas do que outras - configurando-se em lacunas de gênero. Somos conscientes de que as mulheres que acessam a carreira de docente no ensino superior de

uma universidade federal, também, apresentam diferenças relacionadas a raça e classe, em menor escala, geração.

As lacunas de gênero não se expressam na produção do corpo docente, mesmo em menor número as mulheres, e com a tripla jornada, trabalhos domésticos e profissionais, e estudo, respondem sem maiores diferenças em volume correspondente a sua participação quando comparada a produção feminina e masculina relativa ao percentual da presença delas em cada departamento.

Em contrapartida, as lacunas de gênero, evidenciadas na análise de discurso, encobertas por um fino véu mantenedor das desigualdades entre mulheres e homens confirmou a força da cultura patriarcal a partir da naturalização dos papéis sociais determinados para ambos os sexos.

O mapeamento do corpo docente das ciências agrárias da UFRPE revelou a persistência do gendramento deste campo, com exceção da Medicina Veterinária onde identificou paridade de gênero na composição do quadro docente. Contudo, são muitas as variáveis que precisam ser investigadas posteriormente para tenhamos conhecimento sobre o gendramento internos de cada área, como por exemplo: As mulheres na engenharia de pesca se concentram nas atividades que não lhes exigem embarcar? Na veterinária as mulheres estão majoritariamente envolvidas com atividades relacionadas aos animais de pequeno porte, como os pets? Na Agronomia as mulheres são minoria nas atividades mais relacionadas as zonas rurais? Estão são questões, observadas durante esta pesquisa que poderão ser objetos de outros estudos complementando a este trabalho.

Analisar o discurso das docentes revelou a essencialidade de uma educação não sexista, pois, as características constitutivas da discriminação das mulheres lhes impõem dificuldades diárias, sentidas, vistas, percebidas, mas não compreendidas enquanto manifestação da opressão de gênero, estruturada nesta sociedade patriarcal. Observou-se que quando ultrapassadas as barreiras relacionadas a condição feminina remete-se esta superação ao esforço individual delas, e pela evolução quantitativa significativa da inserção das mulheres em vários espaços da vida pública, sem, contudo, reconhecer o papel da luta das mulheres nestes avanços.

O não reconhecimento da discriminação por parte das docentes, demonstra a necessidade de construção de estratégias mais eficiente para revelar a desigualdade de gênero entranhada em nossa sociedade, desvendando-as mesmo quando maquiadas pela meritocracia, pela legalidade, etc. Entende-se que apenas através do conceito de gênero enquanto categoria de análise, e do conceito de patriarcado, na medida em que situa a desigualdade de gênero nas estruturas de poder político e econômico. Historicamente, podem conformar lentes capazes de visibilizar as lacunas de gênero, e, mais que isso, tornar compreensível a base estrutural da opressão de gênero, o capitalismo patriarcal e criar conhecimento crítico sobre a própria existência e de seus pares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado. In: F L E U R Y -T E I X E I R A, Elizabeth (org.) **Dicionário feminino da infância**. Rio de Janeiro, Editora Fundação Oswaldo Cruz, 2015.

ALBORNOZ, Mario et al. **Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana**. Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos (OCTS-OEI) n.9 Outubro, 2018. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?las-brechas-de-genero-en-la-produccion-cientifica-iberoamericana>

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. **Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações**. Conjectura, Caxias do Sul, v.15, n.3, p. 106-120, dez. 2010. Disponível em: <www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/.../400>. Acesso em: 10 out. 2015.

ARAÚJO, Helena C. Participação das Mulheres e Democracia nas Universidades. In: **Gênero Educação e Política: Múltiplos olhares** / Tania Suely Antonelli Marcelino Brab0, (org); coordenação Diamantino Fernandes Trindade. – São Paulo: Ícone, 2009. p.59-72.

BOLZANI, Vanderlan. **As mulheres na ciência e as expectativas para o século XXI**. PortalNossa Ciência.SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - SBPC. 2019. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/as-mulheres-na-ciencia-e-as-expectativas-para-o-seculo-xxi/3/>

BOTELHO, ISAURA. **Dimensões da cultura e políticas públicas. São Paulo Perspec. vol.15 no.2 São Paulo Apr./June 2001 Disponível em** : <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000200011>

CARTAXO, Sandra. Gênero e ciência: um estudo sobre as mulheres na física 1981- C242g **Gênero e Ciência: um estudo sobre as mulheres na Física** / Sandra Maria Carlos Cartaxo. -- Campinas, SP.: [s.n.], 2012.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Mapeando diferenças de Gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe**. Aracaju, editora UFS, 2012.

FONTOURA, Natália Clara Araújo ; Maria de la Paz López Barajas ... [et al.]. **Uso do tempo e gênero / organizadoras**: Natália Clara AraújoFontoura ; Maria de la Paz López Barajas ... [et al.]. – Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/uso_do_tempo_e_genero.pdf

HIRATA, Helena. **Novas configurações da divisão Sexual do trabalho**. Cadernos de Pesquisa. v. 37, n. 132, set./dez, 595-609. 2007

KERGOAT, Danièle. **Cuidado e a imbricação das relações sociais**. IN Gênero e Trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais/organização Alice Ranguê Paiva Abreu, Helena Hirata, Maria Rosa Lombardi; tradução Carol de Paula. – 1ª Ed. – São Paulo: Bomtempo, 17-26. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. 2. ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. 239 p.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História* [online]. 2005, vol.24, n.1, pp.77-98. ISSN 1980-4369. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>.

PINTO, Teresa; ALVAREZ, Teresa. **Dossier: História, história das mulheres, história do gênero. produção e transmissão do conhecimento histórico 2014** Ex aequo no.30 Lisboa dez. 2014
Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602014000200002

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. Sa o Paulo, Moderna, (1987).

_____. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo, Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Tatiane; SANTOS SILVA, Handerson; MASCARENHAS< Nildo Batista; MELO< Cristina M Meira. **O materialismo dialético e a análise de dados quantitativos**. Texto contexto - enferm. vol.27 no.4 Florianópolis 2018 Epub Nov 01, 2018. Disponível em : <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018000480017>

SAVOIA, Mariângela Gentil; Cornick, M A C P.**Psicologia social**. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.114 p.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Um Olhar na História: A Mulher na Escola (Brasil: 1549 – 1910)**. In. História e Memória da Educação Brasileira, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Moderna Cultura**: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO 20

REDES DE SOCIABILIDADE, RELAÇÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO DO FUTEBOL FEMININO

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 22/02/2020

Reinaldo Eduardo da Silva Sales

Instituto Federal do Pará,
Castanhal - PA.

<http://lattes.cnpq.br/5504809611081936>

Mayara Mendes Leal

Instituto Federal do Pará,
Castanhal - PA.

<http://lattes.cnpq.br/3240352563038783>

Helen Batista da Silva

Instituto Federal do Pará,
Castanhal - PA.

<http://lattes.cnpq.br/9338478899764915>

Ítalo Fabiano Corrêa Silva

Instituto Federal do Pará,
Castanhal - PA.

<http://lattes.cnpq.br/2127762270871598>

Paulo Henrique Garcia da Silva

Instituto Federal do Pará,
Castanhal - PA.

<http://lattes.cnpq.br/0615599336515419>

Thiago Roniere do Rosário Matos

Instituto Federal do Pará,
Castanhal - PA.

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de um estudo sobre sociabilidade, relações de gênero e diferentes papéis exercidos pelas mulheres da agrovila de Trindade, em Santa Izabel, no Pará. O ponto de partida foi o futebol feminino, prática que

reafirma suas condições sociais e as empodera. O estudo ocorreu com 8 mulheres que preferiram ficar no anonimato e, através de uma roda de conversa com um roteiro de entrevista aplicado, demonstrou que as mulheres utilizam o futebol como forma de sociabilidade coletiva, processo que influencia diretamente na permanência do futebol na comunidade. As relações de gênero relegam às mulheres papéis sociais subalternos e inferiores e, para superá-los, utilizam do futebol para melhorar sua autoestima, para realização pessoal e empoderar-se socialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de gênero, futebol feminino, empoderamento, mulheres.

SOCIABILITY NETWORKS, GENDER RELATIONSHIPS AND WOMEN'S SOCCER EMPOWERMENT

ABSTRACT: The article presents results of the study about sociability, gender relations and different roles exercised by women from Trindade village, Santa Isabel, Pará. The starting point was women's soccer, practice that reaffirms their social conditions and empowers them. The study occurred with 8 women who wished to remain anonymous and, through conversation round and with an applied interview script, it demonstrated that women use football as a form of collective sociability, process that directly influences the permanence of soccer in the community. The gender relations relegate to women subordinate and inferior social roles to overcome them and, they use soccer to improve their self-esteem for professional fulfillment and empowering themselves socially.

KEYWORDS: Gender relations, women's soccer, empowerment, women.

1 | REFLEXÕES INICIAIS

Ao longo da história a presença das mulheres nos esportes envolveu dificuldades e superações. Por muito tempo a maior parte dos esportes ficou restrita aos homens, seja por interdição cultural ou por proibição legal. As diferentes modalidades esportivas, quando eram praticadas por mulheres, tinham por objetivo à conservação das formas corporais em conformidade com normatividade de gênero, a suavidade dos gestos e o condicionamento físico para à manutenção e à promoção da saúde das futuras mães, tais como ginástica, dança e natação (FRANZINI, 2005). Dessa forma, a mulher praticava esporte para cuidar do físico, nunca para competir ou como *métier*, de forma séria e comprometida.

Neste contexto, o futebol, como muitos outros esportes, era visto como coisa de “homem”, como um elemento que demarcasse os papéis masculinos sobre os femininos, portanto, não cabia às mulheres praticá-lo. Às que desafiassem transgredir essa norma teriam sua sexualidade questionada e, automaticamente, um grande julgamento social. E, quando o futebol feminino era praticado em espaços rurais, como é caso desta pesquisa, surgiam novos problemas e os já existentes se acentuavam.

Assim, ao longo do tempo, as mulheres tiveram que derrubar barreiras. Fato este comprovado com a investigação do grupo de mulheres da comunidade de Trindade, no estado do Pará, que formam o time de futebol amador “As Guerreiras”. Verificou-se *in loco* que a prática do futebol feminino é utilizado por elas para integração social, melhorar sua autoestima, empoderamento e realização pessoal e perpetuação da atividade, pois estimulam seus filhos e filhas a “jogar bola”.

O interesse pelo tema surgiu da tentativa de aproximar as questões de gênero ao curso técnico de agropecuária, oferecido pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), *Campus Castanhal*, uma vez que são poucos os estudos da área da agropecuária que versam sobre as relações de gênero-papéis femininos e menos ainda os que discutem relação do futebol feminino na comunidade como elemento socializador.

Assim, com o presente estudo visou-se compreender as formas de sociabilidade, as relações de gênero, os diferentes papéis sociais exercidos e o empoderamento dessas mulheres a partir do futebol feminino.

2 | A RELAÇÃO DO FUTEBOL FEMININO COM O LÚDICO E A SOCIABILIDADE RURAL

Historicamente, a maior parte dos esportes ficou restrita ao gênero masculino seja por questões culturais ou por proibição legal. No entanto, relatos históricos como os de Franzini (2005) comprovam a participação feminina como protagonista, ainda que as modalidades esportivas fossem indicadas somente para os homens, uma vez que às mulheres cabiam apenas os afazeres de casa.

Segundo Martins e Moraes (2007), quando o recorte esportivo é o futebol, as mulheres por muitos anos sofreram com a discriminação de gênero. Às praticantes além de não ter o mesmo investimento que os homens, ainda têm sua sexualidade questionada. Falta ainda à prática do futebol feminino visibilidade midiática, incentivo financeiro e apoio familiar.

Para Stahlberg (2013), o futebol é um espaço sexista, marcado pela masculinidade e heterossexualidade. Isto se justifica pela maneira como se constituiu a prática do jogo, caracterizada por uma performance bastante definida e voltada para aquilo que seria inerente a uma condição do que se entende idealmente como ser homem. Neste cenário, o próprio padrão definido para a prática do futebol, induz a ideia equivocada de que ele seria um esporte pouco adequado e desejável ao corpo feminino.

De acordo com Salvini e Marchi Júnior (2016, p. 303), a discriminação no futebol é uma prática recorrente e que se acentua devido a aspectos como situação econômica e o gênero das/os praticantes. No entanto, outra noção que acompanha “as reflexões acerca do futebol feminino é a noção de resiliência, ou mesmo, de força de vontade para se manterem na prática mesmo com tantos fatores contrários”.

No contexto do futebol feminino no Brasil, ele começou a ser praticado oficialmente no Rio de Janeiro na década de 1980 (SALLES et al., 2015). Este processo foi influenciado pela Tv Bandeirantes com objetivo de “trazer aos telespectadores uma forma lúdica e mais barata de produzir conteúdo aos fins de semana” (SALVINI e MARCHI JÚNIOR, 2016, p. 5). Não só pelos baixos custos se comparado ao futebol masculino, mas também pelo lazer proporcionado, o futebol feminino criou uma rede de sociabilidade, sobretudo nos espaços rurais.

Segundo Bombardi (2004), as comunidades rurais utilizam o lúdico como forma de sociabilidade cujas características são diferentes das cidades quanto à organização e valores culturais, formados a partir do grupo de vizinhos, em que a prática mais utilizada para a construção das redes de sociabilidade é o futebol.

Para Bombardi (2004), a sociabilidade é um atributo para a vida em sociedade e a maneira de estar integrado. O seu conceito supõe ações onde as pessoas não têm outro fim, senão a de criar uma interação com os demais.

As formas de sociabilidade nas comunidades rurais ocorrem principalmente através de festas religiosas e de práticas futebolísticas, com música e comida para todo os participantes. Nestes encontros, ela se realiza tanto no âmbito geral quanto no caso específico das mulheres que praticam o futebol na comunidade de Trindade, alvo deste estudo.

Nestes espaços a sociabilidade assume uma forma lúdica de associação, no qual os envolvidos cooperam mutuamente e desenvolvem ações práticas em favor do grupo do qual fazem parte. E é no futebol que se constroem a maioria dessas redes de apoio. No caso da temática proposta para este estudo, o recorte foi o futebol feminino, cujas

relações de gênero e as dificuldades são mais acentuadas que o masculino. Desta forma, o propósito deste trabalho foi evidenciar as formas de sociabilidade, relações de gênero e diferentes papéis sociais exercidos pelas mulheres do time de futebol “As Guerreiras”.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

A coleta de dados ocorreu na comunidade de Trindade, situada a aproximadamente 35 km da zona urbana do município de Santa Isabel, estado do Pará. Os habitantes dessa comunidade sobrevivem a partir da pequena agricultura da mandioca, da venda de leguminosas e, sobretudo os homens, como trabalhadores de uma empresa de extração de madeira, localizada em uma comunidade vizinha.

A comunidade fica em área em que se entrecruzam os limites de três municípios paraenses: Castanhal, Santa Isabel e Inhangapi, daí o nome de “Trindade”. A religião predominante é o catolicismo, muito difundido em áreas rurais no interior do Brasil.

As relações sociais existentes fundamentam-se em laços de parentesco e compadrio. As festividades, em sua maioria, mesclam práticas religiosas (missas, casamentos, batismos, festa dos santos, entre outras) com atividades lúdicas, entre elas a música e o futebol, objeto deste estudo. O campo de futebol é uma extensão da igreja católica e do barracão de festas. Estes três elementos: catolicismo, futebol e música, são essenciais para a reprodução social da comunidade.

Os dados foram coletados com o time de futebol amador “As Guerreiras”. Esta equipe conta com 15 integrantes, porém por diversos fatores, no dia e horário marcado, somente 8 compareceram. Dentre as razões que as demais não puderam participar estão à proibição pelo seu cônjuge e a ausência nos dias da coleta dos dados. Durante as entrevistas ficamos sob os olhares intimidatórios de alguns homens que vez ou outra apareciam no espaço da conversa, certamente com o objetivo de verificar se estava “tudo certo”.

O instrumento para a coleta foi um roteiro de entrevista aplicado em uma roda de conversa, onde as mulheres ficaram à vontade para falar do assunto.

Os dados foram analisados sob o olhar qualitativo. As perguntas realizadas versavam sobre as formas de sociabilidade, relações de gênero, diferentes papéis sociais exercidos e empoderamento das mulheres a partir do futebol feminino.

O procedimento adotado foi uma visita inicial a comunidade para a identificação das participantes da pesquisa, na qual lhes foi assegurado o anonimato. Como garantia da ética, elas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o de Cessão de Direito de Uso de Imagem e Voz. Uma vez definidas as entrevistadas, partiu-se para realização das rodas de conversa, cujo material coletado foi transcrito, analisado e compõe este artigo.

4 | REDES DE SOCIABILIDADE, RELAÇÕES DE GÊNERO E EMPODERAMENTO DO FUTEBOL FEMININO

A partir da pesquisa realizada e tendo como ponto de partida o futebol feminino na vila da Trindade, investigou-se sobre como ocorrem as relações de sociabilidade e de gênero das praticantes desta modalidade, que diferentes papéis sociais elas exercem e de que forma isso se reflete na vida delas.

4.1 Redes de sociabilidade a partir do futebol feminino

A sociabilidade é um processo social através do qual o indivíduo interage com outras pessoas a partir de alguns aspectos em comum. Portanto, é um conceito que está ligado à identidade e a cultura de cada grupo social.

Por isso, desenvolver a sociabilidade em um mundo onde as subjetividades são cada vez mais individualista não tem sido tarefa fácil. Os resultados da pesquisa demonstraram que o futebol feminino na comunidade de Trindade tem sido o elo de ligação entre as diferentes gerações. A partir dos relatos, notou-se que esta prática vem desde os anos 1990, onde “As Guerreiras” são a segunda geração de atletas, cujas relações sociais não começam no futebol, mas entre as famílias e vão desde a participação na igreja até os afazeres domésticos.

Em tempos de avanços tecnológicos, a sociabilidade, sobretudo no meio rural, enfrenta o desafio de se ressignificar a partir das novas mídias sociais, que criam novas “comunidades”, no ciberespaço. No entanto, em um espaço marcado pela tradição oral, a sociabilidade a partir do contato físico tem sido a forma encontrada pelas “Guerreiras” para criar uma rede de apoio mútuo, disseminar informação, promover encontros e estabelecer um senso de integração e identidade social.

De acordo com Salles et al. (2015), as redes de sociabilidade também influenciaram no processo de permanência do futebol na comunidade. A prática de ser sociável aplica-se nas relações entre as comunidades rurais e se constitui em um meio de comunicação e ajuda mútua.

No caso das “Guerreiras”, essas redes ocorrem interna e externamente. Internamente existem fortes laços entre elas, visto que na maioria dos casos são parentes. Desde a origem do time, a interação entre as jogadoras é basicamente familiar. Apesar de suas particularidades essa união tem se fortalecido.

Nas relações sociais quando a solidariedade se faz presente nos grupos, há a sociabilidade, que se desenvolve no momento em que há uma neutralização das diferenças entre os indivíduos, mesmo que seja temporária (BOMBARDI, 2004).

Neste contexto, desenvolvem-se entre elas relações de altruísmo garantindo a permanência do time. Em muitos casos, os laços extrapolam o campo de futebol, estendendo-se nas famílias, na igreja e nas decisões tomadas no cômputo da comunidade.

Dessa forma, a solidariedade na comunidade se efetiva através de ações como o futebol e a ajuda mútua entre as mulheres.

Já externamente, com as comunidades vizinhas, essas relações são divergentes, há entre elas algumas rivalidades, que não se limitam apenas ao futebol, mas vão desde desentendimentos pessoais até a concorrência econômica, o que torna ainda mais competitivas as disputas no futebol.

A pesquisa também percebeu que além das redes de sociabilidade, para a permanência do futebol na comunidade, estas mulheres utilizam outras estratégias como a iniciação das adolescentes no esporte e a formação de uma diretoria para o time.

Segundo uma informante “ainda crianças elas vão pegando o gosto pela coisa”, para posteriormente, ocupar o lugar que pertenceu a sua mãe, fato que demonstra que as meninas desde cedo são influenciadas a “tomarem gosto” pelo futebol. Em muitos casos, essa “passagem de bastão” não tem sido tranquila, porque boa parte dos maridos e/ou pais são contrários à prática do futebol feminino, o que produz maior dose de resiliência no grupo pesquisado.

Outra maneira utilizada para a permanência do time é a formação de uma diretoria pelas próprias atletas, fato que além de cuidar da administração exerce papel motivacional. A autogestão como princípio, é um importante elemento na afirmação e no empoderamento dessas mulheres.

De acordo com Salvini e Marchi Júnior (2016), a ausência de mulheres em cargos de liderança, não apenas no futebol, é reflexo de um contexto mais amplo da sociedade em que faltam mulheres em espaços decisórios. No entanto, os dados da pesquisa demonstraram que as mulheres ocupam cargos na diretoria do time para não só produzir decisões administrativas, mas principalmente como uma forma de autogoverno, empoderamento, paridade de gênero e atuação política e liberdade.

4.2 Relações de gênero e dificuldades para a prática do futebol feminino

As relações de gênero são construções sociais que refletem a forma como a sociedade ou grupo lida com as diferenças sexuais e de gênero. O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo.

Na realidade em estudo, essas relações referem-se às formas desiguais de distribuição do poder entre homens e mulheres, produto de um contexto patriarcal mais abrangente. No meio rural, o futebol está presente no cotidiano da comunidade, mas ainda com predominância do gênero masculino. “As Guerreiras” vivenciam dificuldades para a prática do esporte, como falta de apoio no lar e rejeição sociocultural, como foi identificado nas entrevistas.

Tal processo se justifica em parte devido a concepção patriarcal dos homens sobre o futebol. As entrevistadas relataram que enfrentam preconceito por praticá-lo, uma vez que ele ainda é visto como uma exclusividade masculina, relegando-as às atividades do

lar. Muitos homens querem se sobrepor às mulheres, como se o futebol demarcasse a superioridade dos papéis sociais masculinos sobre os femininos como, por exemplo, a maioria dos companheiros não apoia a prática do esporte por elas e dificulta esse momento de encontro, criando situações que as atrasem para a partida e/ou que as façam faltar no jogo marcado.

Para Salvini e Marchi Junior (2016), o futebol, sobretudo no Brasil, é um espaço de dominação masculina e está imbuído de valores culturais que não incentivam as mulheres a praticarem esse esporte.

A forma como os corpos femininos são vistos no futebol feminino vão de um extremo a outro, seja pela masculinização, seja pela erotização. Quando o futebol é visto como “coisa de homem”, as jogadoras tem sua sexualidade questionada. Culturalmente, o preconceito recai sobre a forma de como se usa o corpo, e por extensão a sexualidade, da mulher futebolista. O que é imperioso neste contexto é a desconstrução desse estereótipo.

Por outro lado, quando o corpo feminino é erotizado cria-se um estereótipo da jogadora cujas curvas são mais valorizadas que o desempenho no campo.

Para Salvini e Marchi Junior (2016), o apelo à beleza das jogadoras e a erotização são sustentados ideologicamente pelo argumento de que, se elas forem atraentes, atrairão público aos estádios, mais expressividade midiática, aumento no consumo de produtos e serviços e, principalmente, atrairão patrocinadores, cuja ausência é apontada pela mídia esportiva como um dos grandes problemas do futebol feminino no país.

Sobre isso, um fato, que não merece ser comemorado, ainda que precise ser lembrado, foi que, em 2019, o Clube de Futebol brasileiro Goiás publicou em suas redes sociais uma peça publicitária, que ao apresentar seus novos uniformes utilizava jovens mulheres que sensualizavam com a camisa do clube. Esta postura gerou críticas e está na contramão do momento histórico em que as mulheres buscam mais respeito e espaço dentro do futebol.

A partir dos dados coletados perceberam-se que as relações sociais estabelecidas entre “As Guerreiras” ultrapassam o futebol e se estendem até a família, o lazer e a vida em comunidade. Assim, criam-se vínculos de apoio em diversos aspectos com cada uma das integrantes do time, como ajuda financeira e realização de eventos para provisão de recursos para a comunidade.

A pesquisa revelou também que alguns homens da comunidade não levam em consideração às limitações físicas, emocionais, sociais e familiares das mulheres. As mulheres relataram que tem dificuldade para praticar o futebol: rejeição sociocultural masculina, falta de espaço adequado, limitações físicas, preconceitos quanto sua sexualidade e falta de tempo devido os afazeres domésticos que realizam.

Segundo Stahlberg (2013), o futebol feminino sempre teve muitas dificuldades no Brasil. Chegou até a ser exibido em circos como atrações curiosas. Vários aspectos, como os já demonstrados pela pesquisa explicam a discriminação sobre esta prática: as meninas

desde cedo são tolhidas de praticarem-no. Aprendem que futebol é coisa de “homem” e que mulher fica em casa cuidando da família, opressão tem se repetido ao longo dos anos.

Aliás, as narrativas que foram ouvidas ao longo da pesquisa evidenciaram que entre os argumentos que os homens utilizam para impedi-las de praticar o futebol está o fato de eles “se preocupam com a integridade física de suas esposas”. Outros esperam que elas apresentem os mesmos resultados que os seus, não levando em consideração as condições físicas femininas.

Mas, todos esses são argumentos ideológicos e sexistas, que já deveriam ter sido superados a muito tempo. Não se pode considerar apenas o fator biológico como determinante do desempenho esportivo. Muitos gestos, formas de agir, gostos e habilidades são adquiridos através de relações de gênero que são estabelecidas e impactam diretamente em estereótipos desfavoráveis à elas.

Segundo Salvini e Marchi Júnior (2016),, argumentos e narrativas como as apresentadas pelos homens da comunidade, são comuns em uma sociedade patriarcal. Mas, as jogadoras se posicionam de forma contrária à eles sensibilizando a comunidade de que elas possuem sim, condições de praticar o futebol.

4.3 Múltiplos papéis sociais e empoderamento do futebol feminino

Segundo Sales (2018), há vários estudos que demonstram a importância da mulher na sociedade. Porém, seus papéis são considerados invisíveis sob a lógica da produção material e da reprodução social. E no caso da Amazônia, a invisibilidade dos papéis sociais femininos é quase um tabu. Os estudos de Costa (2001), e de tantas outras pesquisadoras demonstraram que no litoral paraense a mulher é indispensável à produção material e à reprodução socioeconômica, familiar e comunitária como um todo.

A análise das entrevistas permitiu identificar uma dupla jornada de trabalho para as mulheres, uma *no lar* e outra *extra-lar*, tais como esposa, mãe, dona de casa, agricultora, líder na comunidade e atleta de futebol. E mesmo no futebol assumem as funções de jogadoras, dirigente do time amador, árbitra e treinadora. Em casos específicos uma única mulher pode exercer todas essas funções. Esses múltiplos papéis são de fundamental importância social, afetiva e econômica para a comunidade.

No âmbito doméstico, elas realizam várias tarefas, entre as quais cuidar dos filhos; na agricultura, fazem plantios, tratos culturais e colheitas; e na comunidade exercem liderança como membro da diretoria e do time de futebol, atividades nas festividades religiosas atividades diárias que não eliminam seus papéis sociais no lar.

Em muitos casos, os papéis domésticos são vistos por elas como *naturais*. A maioria das entrevistadas consideram tais atividades sem importância ou mesmo *invisíveis* por aquelas que o exercem. Elas não veem tais atividades como um *trabalho*, mas como uma obrigação feminina.

Além dos múltiplos papéis que desempenham, as mulheres que praticam o futebol ainda enfrentam a rejeição social, como se o futebol fosse exclusividade masculina. Elas ouvem frases depreciativas como: “vai fazer comida pro teu marido, essa bola não dá futuro para vocês”. Essas afirmações representam a ideia predominante na comunidade de que mulher é “frágil” e só têm espaço na cozinha.

É preciso superar as concepções de naturalização dos papéis sociais domésticos e também de que o futebol é reservado ao público masculino e não ao feminino. Mas, para Salles et al. (2015), não se pode negar que o futebol feminino vem ganhando espaço na sociedade e derrubando estereótipos, a exemplo da mais importante jogadora de futebol feminino no Brasil, Marta, que já foi eleita a melhor do mundo por 6 vezes e é a maior goleadora da história da seleção de futebol do Brasil, entre as seleções feminina e masculina.

O futebol nesta comunidade é praticado por grande parte dos moradores, tanto homens quanto mulheres, embora em condições mais desfavoráveis à elas, sobretudo por não obterem resultados similares ao time masculino e pela falta de tempo para treinos devido os afazeres domésticos.

Para Franzini (2005), vive-se em uma sociedade patriarcal, na qual a mulher é vista como propriedade; e também elitista, que rejeita pessoas pela aparência física, origem rural e com poucas oportunidades econômicas.

“As Guerreiras”, em seus relatos dizem que sofrem com essas barreiras econômicas, principalmente quando os jogos são em outras comunidades. Dizem que quando têm que ir “pagar uma visita” em outra comunidade às dificuldades começam antes mesmo do jogo. A locomoção do time e a compra de materiais esportivos são restrições que elas enfrentam, uma vez que não contam com financiamento público e nem com o apoio da maioria dos maridos.

Com frequência ouvem comentários depreciativos por serem mulheres, ditos até pelo próprio time adversário. Em muitos desses amistosos, “As Guerreiras” saem vitoriosas, o que melhora consideravelmente sua autoestima e garante a continuidade do time.

Às vezes a gente faz até graça quando vai pros cantos. Quando chega lá, vê as outras meninas tudo arrumada e nós fica lá no canto, tudo “rupela”. Tipo assim.... Elas olham pra gente e dizem “a gente vai dar é uma pisa nessas molecas”, só porque a gente não tem muita coisa....

A exclusão gerada pela competitividade não se manifesta apenas quando o jogo é praticado entre as mulheres, ou seja, ela não é um problema somente de gênero. Gênero, idade, potencial econômico e oportunidades sociais são critérios, entre tantos, que produzem exclusão.

As relações de gênero se fundamentam nas condutas sociais e nas diferenças biológicas, geralmente transformadas em desigualdades que tornam a mulher vulnerável à exclusão social. Assim, para compreender a exclusão de gênero no futebol feminino é

necessário relacioná-la a outros aspectos da vida social e suas diferentes manifestações. Este processo se dá, em muitos casos, simultaneamente, pelas vias do esporte, trabalho, classe, cultura, etnia e diferenças geracionais, tornando-se difícil atribuí-la a um aspecto específico, uma vez que ela combina vários dos elementos da exclusão social (STAHLBERG, 2013).

É por isso que praticar o futebol é uma forma de lazer, melhora a autoestima e é um modo de realização pessoal para essas mulheres. O próprio nome do time reforça a sua identidade de pessoas que lutam e vencem com dificuldade. Como disse uma das jogadoras “...a gente quer mostrar que tem força e independência, que sabe chutar uma bola”. Outra argumenta que “não é pra gente dizer que somos melhor do que os homens, mas nós queremos participar do futebol”.

Neste contexto, o futebol representa a realização pessoal, um momento de empoderamento, lazer e uma maneira para usufruir de liberdade. Para “As Guerreiras” praticá-lo é um compromisso que segue regras sociais, cronograma de atividades e participação em eventos como torneios, campeonatos e amistosos; é uma forma de tornar público uma realização que é pessoal.

Ainda assim, há muito o que conquistar. A visibilidade e a profissionalização para mulheres no futebol ainda é algo distante, sobretudo devido às construções sociais que se tem do masculino e do feminino.

Para Salvini e Marchi Junior (2016), para que o futebol feminino ganhe espaço é necessário que ele seja consumido. Para que o consumo ocorra, é preciso existir algum tipo de oferta de produtos, de equipes, de campeonatos ou de incentivo. E, paralelo à oferta, deve haver também a demanda.

[...] para que seja criada uma demanda que venha a consumir essa modalidade, as jogadoras são incentivadas (pelos diretores, clubes e também patrocinadores) a se apresentarem de maneira mais próxima à normatividade do gênero feminino, dentro e fora dos gramados. Essa nova roupagem na apresentação das jogadoras se dá no sentido de desmistificar o estereótipo de jogadora de futebol que não cuida da aparência física para além das atribuições do esporte. (SALVINI E MARCHI JÚNIOR, 2016, p. 309).

Mesmo longe da profissionalização e com muitos afazeres no seu cotidiano, estes múltiplos papéis não são limitadores para que elas deixem de praticar o futebol, fazer o que gostam, o que lhes empodera. Ao contrário, isso as instiga a prosseguir e as motiva a persistir no futebol como prática libertadora e que as define socialmente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou uma análise sobre as formas de sociabilidade, as relações de gênero, os diferentes papéis sociais e o empoderamento feminino tendo como recorte o futebol praticado pelas “Guerreiras” na Comunidade de Trindade.

Com base na pesquisa notou-se que para o grupo estudado praticar o futebol é uma forma de lazer, melhora a autoestima e é um modo de realização pessoal, além de fortalecer os vínculos na comunidade. Além das questões de gênero, elas usam o futebol para disseminar a cultura, fortalecer sua identidade, como meio de sociabilidade e ferramenta de interação social.

Mesmo com dificuldade, elas possuem conquistas, seja no campo ou fora dele. Essas mulheres buscam paridade de gênero, visibilidade social, reconhecimento e espaço para que possam manter o livre arbítrio para praticar o futebol, estreitar seus vínculos sociais e superar suas dificuldades.

“As Guerreiras” são exemplo de perseverança e empoderamento, se inserindo em um contexto cercado de paradigmas negativos, tentam ter voz e lutam por direitos. Embora não existam recursos suficientes, não falta à elas força de vontade e resiliência para superar seus próprios limites.

REFERÊNCIAS

BOMBARDI, L. M. **O Bairro rural como identidade territorial: Especificidade da abordagem do campesinato na geografia.** São Paulo, n 01, jul/dez. 2004. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria>. Acessado em: 11 outubro, 2018.

COSTA, M. J. J. (Org). **Sociologia na Amazônia: debates teóricos e experiências da pesquisa.** Belém: Ufpa, 2001.

FRANZINI, F. **Futebol é “coisa para macho”? : Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol.** Revista Brasileira de História. São Paulo, vol. 25 n° 50, p. 315-328, julho/dezembro de 2005.

MARTINS, L. T. MORAES, L. **O futebol feminino e sua inserção na mídia: a diferença que faz uma medalha de prata.** São Paulo, 2007.

SALES, R. E. da S. **Múltiplos Papéis Exercidos pelas Mulheres na Praia do Crispim/Pará.** Anais do X Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, Cooperativismo e Economia Solidária: artigos científicos & resumos expandidos. IFPA, Castanhal, 2018, pp. 1102-1112.

SALLES, J. G. C.; Silva, M.C.P.; Costa, M.M. **A mulher e o futebol: significados históricos.** In: VOTRE, S. (Coord.) *A representação social da mulher na educação física e no esporte.* Rio de Janeiro: Editora Central da UGF, 2015.

SALVINI, L.; MARCHI JÚNIOR, W. **“Guerreiras de chuteiras” na luta pelo reconhecimento: relatos acerca do preconceito no futebol feminino brasileiro.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte: São Paulo, 2016 Abr-Jun; 30(2):303-11.

STAHLBERG, L. T. **Mulheres em Campo: Novas Reflexões a cerca do feminino no futebol.** São Carlos: UFSCar, 2013.

CAPÍTULO 21

INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA MELHORIA DE CONHECIMENTO SOBRE IST/HIV/AIDS ENTRE ADOLESCENTES E JOVENS

Data de aceite: 01/10/2020

Data de submissão: 04/07/2020

Rita Maria Silva Almeida

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/9825169148670057>

Karoline Pontes Cavalcante Manguinho

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/2040172561416049>

Rayssa Veras Camelo

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/4784229298227316>

Priscila de Vasconcelos Monteiro

Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/3555883032299668>

Rita de Cássia Gadelha da Silva

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/1715074617801628>

Maria Lúcia Duarte Pereira

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/1204949768401883>

Rachel Cabral Mota

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/4153211835330111>

Monalisa Rodrigues da Cruz

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/2462842003522406>

Laryssa Sá Machado

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/3127029469743379>

Catarina Laborê Vidal Fernandes

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza - CE

<http://lattes.cnpq.br/3161393295983020>

Alana Kelly Áfio Caetano

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/0252187508999942>

Bruna Karine Amorim da Costa

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza – CE

<http://lattes.cnpq.br/3199741267828689>

RESUMO: Os jovens apresentam comportamentos que os deixam mais vulneráveis às IST/HIV/aids como o maior número de parceiros sexuais e o uso inconsistente de preservativos. Órgãos internacionais têm preconizado a realização de ações que visem a melhora do conhecimento dos jovens sobre o IST/HIV/aids. Objetivou-se promover a melhoria do conhecimento de adolescentes e jovens sobre IST/HIV/aids a partir da aplicação de uma intervenção educativa sobre o tema. Realizou-se estudo de intervenção do tipo antes e depois, em

escola pública estadual do município de Fortaleza, com jovens entre 13 e 23 anos de idade, das turmas da manhã e da tarde do oitavo ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. 84 alunos participaram de intervenções educativas sobre IST/HIV/aids e responderam questionários antes e depois das intervenções. Os questionários continham perguntas sobre conhecimentos diante das IST/HIV/aids. Os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas com auxílio do programa informático SPSS 22.0. Os resultados apontaram os conhecimentos dos participantes sobre formas de transmissão das IST/HIV/aids. Observou-se incremento de 16,9% no número de participantes que concordaram que não podiam ser infectados com o vírus HIV pela picada de mosquito no pós-teste. Chamou atenção o fato de 19% dos participantes terem afirmado que a Hepatite B poderia ser transmitida por picada de mosquito. Entretanto, no pós-teste, o percentual de respostas incorretas foi reduzido para 11,9%. A partir desses resultados, foi possível perceber a importância do enfermeiro, que deve atuar na educação em saúde, proporcionando conhecimento científico de qualidade, de forma a contribuir para a formação de jovens mais críticos a respeito das próprias atitudes e práticas sexuais. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará sob protocolo nº 1.050.064 no dia 05/05/2015.

PALAVRAS-CHAVE: Jovens, HIV, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Cuidados de enfermagem, Educação em saúde.

EDUCATIONAL INTERVENTION TO IMPROVE KNOWLEDGE ABOUT STI / HIV / AIDS AMONG ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE

ABSTRACT: Young people have behaviors that make them more vulnerable to STI/HIV/aids, such as the greater number of sexual partners and the inconsistent use of condoms. International institutions have advocated actions to improve young people's knowledge about STI/HIV/aids. The objective was to promote the improvement of the knowledge of adolescents and young people about STI/HIV/aids through the application of an educational intervention on the theme. An intervention study of the type before and after was carried out in a state public school in the city of Fortaleza, with young people between 13 and 23 years of age, from morning and afternoon classes from the eighth grade of elementary school to the third year of high school. 84 students participated in educational interventions on STI/HIV/aids and answered questionnaires before and after the interventions. The questionnaires contained questions about knowledge regarding STI/HIV/aids. The data were analyzed using descriptive statistics with the aid of the SPSS 22.0 software. The results showed the participants knowledge about ways of transmitting STI/HIV/aids. An increase of 16.9% was observed in the number of participants who agreed that they could not be infected with the HIV virus by mosquito bites in the post-test. It was noteworthy that 19% of the participants stated that Hepatitis B could be transmitted by mosquito bites. However, in the post-test, the percentage of incorrect answers was reduced to 11.9%. From these results, it was possible to realize the importance of the nurse, who must act in health education, providing quality scientific knowledge, in order to contribute to the formation of more critical young people regarding their own sexual attitudes and practices. The project was approved by the Research Ethics Committee of the State University of Ceará under protocol No. 1.050.064 on 05/05/2015.

KEYWORDS: Young people, HIV, Sexually Transmitted Diseases, Nursing care, Health education.

1 | INTRODUÇÃO

Os jovens são uma população que apresentam grande vulnerabilidade ao HIV por apresentarem comportamentos propensos a risco, de modo que esse grupo apresenta um número de parceiros ocasionais elevado, a falta de conhecimento adequado sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV) e aids, e a imaturidade para negociar o uso de preservativo. A UNAIDS relata que há sinais de aumento de comportamentos sexuais de risco entre os jovens. O estigma e a discriminação continuam presentes em várias partes do mundo com leis punitivas que continuam dificultando o acesso aos serviços essenciais para aids (UNAIDS, 2013). No Brasil, embora os jovens possuam bom conhecimento sobre a prevenção da aids e outras IST, o número de casos de HIV nessa população apresenta tendência de crescimento. Nos últimos anos observou-se um aumento da taxa de incidência de casos de aids nas faixas etárias de 15 a 24 anos (BRASIL, 2013). Como área prioritária para a prevenção do HIV, a UNAIDS propõe a capacitação aos jovens para se protegerem do HIV através da informação. Dessa forma, há uma necessidade de que países implementem programas que ofereçam educação sexual e reprodutiva baseada nos direitos de saúde e no acesso aos serviços, de forma a capacitar os jovens para prevenirem a infecção pelo HIV (UNAIDS, 2010). Ao serem implantadas isoladamente, as ações não produzem o efeito desejado. É preciso adaptá-las para atender às necessidades da população pretendida e para serem replicadas em outros locais, pois a partir de iniciativas em conjunto será possível perceber o retorno positivo dos programas de prevenção do HIV (UNAIDS, 2013). A partir disso, as intervenções das ações educativas mostram-se com um grande impacto positivo quando implementadas respeitando todo o contexto biopsicossocial dos participantes, pois além de utilizar metodologias mais ativas e lúdicas, essas atividades proporcionam empoderamento das atitudes de saúde individual e coletivo e um maior diálogo e comunicação entre os pares, promovendo uma maior troca de saberes, experiências, mudanças de atitudes e comportamentos de riscos (MONTEIRO, et al, 2019). O cuidado clínico de enfermagem propõe a aproximação com os sujeitos para identificação de suas necessidades, e dessa forma, realizar um planejamento do cuidado centrado nas demandas do cliente, podendo ser definidas prioridades e estratégias para melhor atendê-lo (MONTEIRO, 2017).

2 | METODOLOGIA

Apesquisa teve como objetivo promover a melhoria do conhecimento de adolescentes e jovens sobre IST/HIV/aids a partir da aplicação de uma intervenção educativa. Realizou-se estudo de intervenção do tipo antes e depois, em uma escola pública estadual do município de Fortaleza, com participantes entre 13 e 23 anos de idade, das turmas da manhã e tarde do oitavo ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. 84 alunos participaram de intervenções educativas para melhoria do conhecimento sobre IST/

HIV/aids e responderam questionários antes e depois das intervenções. Os questionários continham perguntas sobre conhecimentos das IST/HIV/aids. Os dados foram analisados por meio de estatísticas descritivas com o auxílio do programa informático SPSS 22.0. A pesquisa obedeceu aos critérios éticos de pesquisas com seres humanos que preconizam respeito à autonomia, beneficência, não maleficência e justiça. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará sob protocolo nº 1.050.064 no dia 05/05/2015.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao abordar temas relativos ao conhecimento sobre as IST/HIV/aids, que abrangeu formas de transmissão e prevenção, mitos relacionados, sinais e sintomas, cura e tratamento, obteve-se boa participação dos jovens. Contudo, ainda foram encontradas deficiências graves no conhecimento das formas de transmissão e prevenção. As maiores diferenças de pontuação entre os grupos estiveram relacionadas à transmissão sexual de IST, principalmente da sífilis, hepatites B e C e gonorreia. Observou-se que a intervenção foi capaz de aumentar 32,6% dos acertos relativos à transmissão das hepatites B e C através da relação sexual sem uso do preservativo, em 22,9% sobre a transmissão da gonorreia e em 20,7% sobre a transmissão da sífilis. Em estudo com a população brasileira também foram encontradas lacunas no conhecimento sobre a diferença entre os tipos de hepatites e as principais formas de transmissão (BRASIL, 2016). Os resultados também apontaram que sobre a possibilidade de transmissão do HIV por picada de mosquito, observou-se um aumento de 16,9% do número de acertos do grupo intervenção em relação ao grupo controle, que concordaram que não podiam ser infectados com vírus HIV pela picada de mosquito no pós-teste. Chamou a atenção o fato de 19% dos participantes terem afirmado que Hepatite B poderia ser transmitida por picada de mosquito. Entretanto, no pós-teste, o percentual de respostas incorretas para este item foi reduzido para 11,9%. Percebe-se que apesar de deficiências graves, como a crença de transmissão por mosquito, banheiro e talheres, os jovens brasileiros (BRASIL, 2016) e os desta pesquisa foram melhor avaliados que os jovens de outros países (AMU; ADEGUN, 2015; DRAGO et al., 2016; NEWTON-LEVINSON; LEICHLITER; CHANDRA-MOULI, 2016). Em outro estudo, todos os jovens já tinham ouvido falar em HIV/aids, mas a maioria não conseguiu citar outra IST. Os achados apontaram que os jovens não tinham conhecimento sobre as IST e os serviços de saúde disponíveis para tratá-las, o que contribuiu para a não procura de cuidados e o atraso no tratamento (NEWTON-LEVINSON; LEICHLITER; CHANDRA-MOULI, 2016). Para a IST gonorreia, os alunos acreditavam que essa doença não podia ser transmitida a partir do uso de banheiros públicos foram de 65,5% no pré-teste para 75% no pós-teste. Em outro contexto, jovens estudantes também apontaram o sexo sem camisinha (473; 87,6%); compartilhamento de seringas e agulhas infectadas (446; 82,6%) e contato com sangue

ou produtos sanguíneos infectados (395; 73,1%) como formas de transmissão de IST. Mas foram observados equívocos ao afirmarem haver transmissão por tosse ou espirro (119; 22,0%), ao compartilhar banheiros públicos (87; 16,1%) e compartilhar pratos (66; 12,2%) (AMU; ADEGUN, 2015).

4 | CONCLUSÃO

O programa de intervenções promoveu melhorias no campo de conhecimento sobre as formas de transmissão e prevenção da maioria das IST, com destaque para as formas de transmissão das hepatites B e C. Além do esclarecimento de alguns mitos, como a transmissão do HIV pelo beijo na boca, através de banheiros públicos e por pratos e talheres compartilhados. As intervenções realizadas foram capazes de aumentar o conhecimento dos adolescentes e jovens sobre IST/HIV/aids, dessa forma, podendo possibilitar práticas sexuais mais conscientes, além de poder melhorar as atitudes dos jovens em relação às IST e às pessoas que vivem com HIV/aids. Portanto, os resultados demonstraram a efetividade das intervenções educativas para melhoria dos conhecimentos dos participantes do grupo intervenção em relação às IST/HIV/aids. A vista disso, torna-se claro que o papel do enfermeiro e sua atuação em educação em saúde proporcionam conhecimento científico de qualidade, de forma a contribuir para a formação de jovens mais críticos e conscientes a respeito das suas próprias atitudes e práticas sexuais. É válido ressaltar a necessidade de incentivar a realização de projetos de intervenção semelhantes com o apoio governamental para alcançar resultados contínuos e consistentes.

REFERÊNCIAS

AMU, E. O.; ADEGUN, P. T. Awareness and knowledge of sexually transmitted infections among secondary school adolescents in Ado Ekiti, South Western Nigeria. **J Sex Transm Dis.**, v. 2015, n. 260126, p.1-7. doi: 10.1155/2015/260126. Available: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4546807/>>. Cited: 10 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundo de População das Nações Unidas. **O SUS e a saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens no Brasil**. Brasília: BRASIL, 2013. 111p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Pesquisa de conhecimento, atitudes e práticas na população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. 170 p.

DRAGO, F. et al. A survey of current knowledge on sexually transmitted diseases and sexual behaviour in Italian adolescents. **Int J Environ Res Public Health**, v. 13, n. 4, p. 422, apr. 2016. doi: 10.3390/ijerph13040422. Available: . Cited: 14 jan. 2013.

MONTEIRO, P. V. **Programa de intervenções educativas para prevenção de IST/HIV entre adolescentes e jovens**. 2017. 153f. Tese (Doutorado acadêmico em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MONTEIRO, R.S.M.; FEIJÃO, A.R.; BARRETO, V.P.; SILVA, B.C.O.; NECO, K.K.S.; AQUINO, A.R.G. **Ações educativas sobre prevenção de HIV/AIDS entre adolescentes em escolas.** *Enferm. actual Costa Rica (Online)* v. 37, p. 206-222, jul-dez, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/enfermeria/n37/1409-4568-enfermeria-37-206.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

NEWTON-LEVINSON, A.; LEICHLITER, J. S.; CHANDRA-MOULI, V. Sexually transmitted infection services for adolescents and youth in low- and middle-income countries: perceived and experienced barriers to accessing care. **Journal of Adolescent Health**, v. 59, n. 1, July 2016, p. 7–16. doi: 10.1016/j.jadohealth.2016.03.014. Available: . Cited: 14 jan. 2013.

UNAIDS. **Global report:** UNAIDS report on the global AIDS epidemic 2013. UNAIDS: Geneva, 2013.

UNAIDS. **Outlook breaking news:** young people are leading the HIV prevention revolution. UNAIDS: Geneva, 2010.

GÊNERO, SEXUALIDADE E SUBJETIVIDADE: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 01/10/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
UNESP

Melissa Camilo
UNESP

Débora Cristina Machado Cornélio
UNESP

Débora Fernandez Antonon Silvestre
UNESP

Marilurdes Cruz Borges
UNIFRAN

Jeize Loici Back
UNIOESTE

Monique Delgado de Faria
UNESP

Fabrcio Augusto Correia da Silva
UNESP

Silmário Batista dos Santos
IFSP

Valquíria Nicola Bandeira
UNIARA

RESUMO: Este estudo sobre o ser mulher, inserida em contexto patriarcal e capitalista, por meio de elementos sócio-psicológicos que influenciam na vivência e construção do papel feminino em relação a sua sexualidade. A sexualidade constitui um dos principais dispositivos de controle e produção de subjetividade na sociedade ocidental. Desse modo, acredita-se que seja fundamental para a psicologia, na atualidade, problematizar alguns

de seus conceitos basais que organizam a forma como entendemos a constituição dos sujeitos, muitos explicitamente pautados por uma lógica heteronormativa de gênero e sexualidade. Buscou-se analisar o discurso feminino, destaca-se que a sexualidade dessas mulheres foi marcada por uma série de estratégias de interdição e transgressão em à relação fruição do prazer sexual feminino.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Sexualidade, Subjetividade.

ABSTRACT: This study on being a woman, inserted in a patriarchal and capitalist context, through socio-psychological elements that influence the experience and construction of the female role in relation to her sexuality. Sexuality is one of the main devices for controlling and producing subjectivity in Western society. Thus, it is believed that it is fundamental for psychology, nowadays, to problematize some of its basic concepts that organize the way we understand the constitution of subjects, many explicitly guided by a heteronormative logic of gender and sexuality. We sought to analyze the female discourse, it is highlighted that the sexuality of these women was marked by a series of interdiction and transgression strategies in relation to the enjoyment of female sexual pleasure.

KEYWORD: Genre, Sexuality, Subjectivity.

O olhar sobre a sexualidade é sempre rodeado de tabus e preconceitos. Questões referentes a gênero tendem a ser tratadas de forma ingênua, considerando-as naturais.

A sexualidade compreende, contudo, o (re)conhecimento de si mesmo, de limites e possibilidades na busca pelo prazer e está subjacente ao comportamento dos sujeitos nas relações sociais; já o gênero trata dos padrões comportamentais socialmente estabelecidos.

Define-se, então, papel sexual como um conjunto de valores, reações, atitudes e comportamentos que são considerados referência em determinado sexo em uma cultura ou momento histórico determinado. Nunca poderemos falar sobre papel sexual sem antes nos atentarmos aos momentos históricos a qual ele está diretamente ligado, pois tais papéis só existem em função do contexto social a qual olharmos. Dessa forma, correu os dois primeiros capítulos desse trabalho. Agora, traremos esse assunto para mais próximo da nossa realidade atual.

No Brasil, atualmente – muito em decorrência do governo vigente -, constatamos que os papéis masculino e feminino são bem determinados e um tanto distintos. Isso numa visão macro e governamental, mas quando olhamos mais afundo a realidade que nosso país se encontra, conseguimos definir infinitos modos de se ser homem e mulher. Percebemos que as características habitualmente apresentadas por mulheres e homens são mais amplas do que querem nos fazer acreditar.

A hipótese de que as crianças aprendem todos os comportamentos – inclusive o papel sexual – através de influências e reforços tem sido defendida por muitos pesquisadores e escritores que foram usados como referência nesse trabalho. Seguindo essa concepção, a criança seria ensinada desde bem pequena pelos agentes socializadores – através de reforço positivo e negativo – a ter reações de acordo com os padrões de comportamento esperados e prescritos pela cultura a qual ela está inserida.

Assim, toda e qualquer conexão com o mundo e com os agentes faz com que a criança adquira concepções e visões de mundo de acordo com o que ela está interagindo diariamente. A aquisição do papel sexual na infância se faz pela identificação com os modelos reais (pais, professores, amigos...) ou simbólicos (personagens, filmes, histórias, ...) aos quais ela está exposta.

Para Freud (1923), o processo de identificação seria responsável pela internalização das normas e valores culturais que policiam as condutas dos indivíduos (Super-Ego) e determinando também suas aspirações (Ego Ideal). O comportamento imitativo, que pode fazer parte do processo de identificação, seria a expressão comportamental da assimilação do outro – o modelo – a nível de inconsciente profundo.

Maccoby (1959) acredita que essa identificação seria semelhante a representação de papéis, sendo a criança um imitador de representações comportamentais que não fazem parte da subjetividade dela, mas que fazem parte do mundo adulto que ela está inserida. Ela quer se sentir parte do contexto, aninhada ao que acredita, mesmo que de forma limitada, que seja o que os agentes esperam.

Assim, mesmo que com algumas divergências, Freud e Maccoby se alinham ao acreditar que os modelos sociais podem limitar os comportamentos reais e subjetivos das

crianças, fazendo com que elas sejam parte de um contexto aceitável. Aqui, não negaremos que a imitação faça parte do processo de aprendizagem. Porém, não deve ser o único a definir o que a criança é e pode ser. Com a identificação ou imitação de papéis, a criança substitui aspectos de sua identidade por aspectos (percebidos ou inferidos) da identidade do modelo.

A auto categorização básica das crianças, enquanto menino ou menina, se daria pelas concepções a ela apresentadas durante toda a infância, e conduziria – pela tendência – a valorização do que é típico ao comportamento do próprio sexo. Assim, categorizando-se como menino, passaria a valorizar o que é descrito como masculino; quando menina, passaria a valorizar o que é descrito como feminino. A identificação com o papel sexual adequado seria dependente da auto categorização da criança e de seus motivos para preservar uma autoimagem positiva perante a sociedade, evitando conflitos e situações de desequilíbrio social e familiar. A criança buscaria ativamente a identificação com figuras semelhantes, isto é, aquelas que lhe é apresentada como modelos de feminino e masculino, criando-se também uma carga emocional perante esses modelos, tentando “agradar” os agentes, impossibilitando o “passeio” pelos diversos jeito de ser homem ou mulher, e se prendendo a um único e específico.

Na escola, a convivência entre as crianças possibilita diferentes aprendizagens e modelos do que seriam os papéis sexuais, além de aguçar seu interesse sobre o que é diferente e que foge da sua própria realidade. Nessa perspectiva, cabe ao professor – um dos agentes mais importantes da formação das crianças – problematizar, questionar, dialogar e explanar elementos inerentes aos papéis sexuais e demais condições que impliquem no que é considerado ser homem ou ser mulher, auxiliando na expansão de consciência e constituindo aspectos essenciais para o desenvolvimento durante toda a infância.

Resgatando a etimologia de *infans* – aquele que não fala – seria possível compreendermos a sexualidade infantil como aquela que não fala e sobre aquela que não se pode falar.

A sexualidade infantil recebe pouca importância do educador e isto acontece quando desconhecemos que a sexualidade envolve a história da vida e seus segredos, as emoções e sentimentos, expressos e experimentados por pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades práticas, papéis sociais e relacionamentos. Somos e sempre seremos a nossa própria sexualidade! Pois dela nasce toda e qualquer particularidade, subjetividade e consciência.

As mudanças políticas, econômicas e culturais influenciam de forma direta a escola e toda a sua configuração. O mesmo acontece com os papéis ligados a sexualidade, que por mais que sejam negados, conseguem adentrar os muros das escolas e fazer parte do contexto educacional. As suas vivências e implicações, alteram e variam as formas como as escolas deveriam trabalhar essa temática. Mudanças sempre ocorrem em diferentes

áreas, influenciando pessoas, culturas, costumes, sociedades, tempo e espaço. Não pode ser diferente quando olhamos para o espaço educacional.

As polêmicas geradas em torno desse assunto são baseadas geralmente em conceitos religiosos, crenças, tabus, preconceitos; que muitas vezes se manifestam e dificultam o trabalho docente. Esses conceitos tendem a cristalizar padrões comportamentais, fazendo com que professores façam tentativas de imposição desses como verdade absoluta e imutável. Apesar dessas tentativas de imposição, convivemos e sempre iremos conviver com sujeitos que buscam a vivência livre de moldes rígidos. A defesa social da heteronormatividade nos evidencia que a sexualidade, o gênero e seus papéis possuem em sua volta uma espécie de invólucro e ultrapassar e discutir as suas minúcias ainda gera desconfortos sociais e pessoais.

Todos estivemos, estamos e estaremos ligados a sexualidade até o último dia das nossas vidas. Seja no próprio ato sexual, nas condutas de comportamentos adequados, quando saímos na rua ou caminhamos dentro de um shopping. A todo momento a sexualidade, os gêneros, os padrões e papéis sexuais estarão diante de nós. O questionamento que fica é: quais as nossas motivações pessoais que nos impedem de tratar esse tema com naturalidade com os nossos alunos? Quais nossos traumas, inclinações, atitudes, que nos impedem de conversar sobre essa temática sem nos sentirmos ultrapassando um limite social?

Segundo Braga:

“Além da própria experiência pessoal, os (as) professores (as) precisam de uma mudança de atitude, quererem aprender, abrirem-se ao desafio [...]. Necessitam participar de cursos, debates, grupos de estudos entre outras atividades de capacitação, possibilitando assim uma troca de experiências entre o grupo profissional.” (Braga, 2009, p.133)

Temos medos e conceitos enraizados que muitas vezes nos colocam defronte a nós mesmo, aos nossos anseios e crenças. Porém, quando lidamos com as crianças – em especial nossos alunos – precisamos ter a consciência de que tudo o que fizermos irá afetar diretamente o desenvolvimento amplo delas. E é nesse ponto que o empasse acontece. Aqui, precisamos lembrar de que o ensino é laico¹ e que deveria ser livre de qualquer tipo de julgamento e aberto a liberdade de informação.

Consideramos assim, de fundamental importância que o trabalho do docente esteja sempre pautado e ligado a estudos sobre sexualidade – em sua forma mais ampla – para que exista, vista a necessidade de problematizar, questionar, dialogar, mas principalmente de compreender os elementos culturais, sociais e históricos que constituem e configuram os aspectos da vida humana.

1. O ensino laico é pautado pela atitude crítica diante do conhecimento, ou seja, não há conhecimento sagrado ou inquestionável. Tudo pode ser posto sob o exame da razão. Dessa forma também, o professor não deve ser visto como o detentor do saber absoluto, colocando a sua experiência e expectativa como foco central no processo de ensino-aprendizagem das crianças. A educação laica não objetiva “pôr as crianças nos trilhos”, mas mostrar que existem milhares de trilhos, vagões e destinos que a criança pode seguir, ir e voltar, ou simplesmente passear sobre eles.

Aqui, salienta-se a necessidade e a importância de uma formação inicial e contínua em torno da temática, numa perspectiva teórico-metodológica que

“Os currículos dos cursos de formação de professores e professoras deveriam conter falas e vivências sobre a sexualidade humana, despertando possibilidades do corpo e das emoções. Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura das genitais. Educação sexual centrada na genitalidade advém de uma educação que disciplina, organiza e concentra o prazer nos genitais; assim procedendo, anestesia o resto do corpo (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.55)

Existe a necessidade de termos profissionais mais capacitados para trabalhar com educação sexual e toda a gama de assuntos que o permeiam, pois, quando consideramos a sala de aula, temos um espaço complexo e cheio de diversidade de conceitos, experiências e contextos que ocorrem na vida cotidiana de cada aluna e aluno; acontecimentos que na maioria das vezes não estão incluídos nos currículos escolares e, que são conseqüentemente, situações novas para os professores e demais alunos.

A sexualidade tem um caráter altamente mutável não apenas pelas particularidades de cada cultura, mas também pelo modo singular com que cada pessoa assimila a tradição social por meio de suas linguagens, fantasias, símbolos e representações.

Muitas investigações científicas, como as já mencionadas, tem evidenciado nas falas de educadores, construções que carregam em si marcas de sofrimento e silenciamentos sobre um sexual marcado pelo puritanismo moderno – que ganhou força principalmente na Idade Média – imposto por um controle onde, supostamente, “não há nada para dizer, nada para ver, nem para saber” (FOUCAULT, 1977, p.10). Modela-se o comportamento sexual humano com um pacto de silêncio que passa de geração em geração, sociedade em sociedade...

Infelizmente, ainda hoje, quando pensamos em Educação Sexual, a maior parte dos professores relaciona as questões ligadas a compreensão biológica, enfatizando principalmente atividades que priorizam um caráter higienista e preventivo. Cria-se um sinônimo entre sexualidade e sexo, sendo discutidas basicamente dentro das aulas de ciências, como meio de disseminar informações quanto a doenças sexualmente transmissíveis, sistema reprodutor, contracepção, dentre outro. Nesse contexto, Fagundes (2005, p.14) considera que

“Sexualidade e reprodução são processos que se expressam graças a órgãos específicos do ser humano e, por isso, têm uma estreita relação, mas não significam a mesma coisa. Reprodução é o processo pelo qual a vida é gerada [...] Sexualidade é muito mais do que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais; pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar individual decorrentes, inclusive, da história de vida de cada pessoa.”

Longe de dizer que esses assuntos não são importantes e relevantes, mas focando apenas neles, deixamos um universo de informações fora do alcance dos alunos. Tentamos proteger o biológico, alertando, mas esquecemos que nem sempre o problema está onde enxergamos. Crianças precisam de uma educação para a sexualidade para entender que ela engloba todo o resto das questões. Isso se ela não for realmente a chave para os demais problemas.

Nessa perspectiva, sexualidade compreende formas, jeitos, maneiras de as pessoas expressarem a busca pelo prazer – sexual ou não –, as quais se fazem presentes em seus pensamentos e emoções, em suas ações e interações. A sexualidade se manifesta, então, a todo o momento, em todo e qualquer espaço em que o sujeito, meninos e meninas, homens e mulheres, está inserido.

Além disso, um pensamento recorrente é que a sexualidade se fundamenta apenas na puberdade, onde alguns levantam que seria o momento propício para uma discussão com os alunos, haja vista que é somente nessa idade que a capacidade reprodutiva esta desenvolvida. No entanto, nos apoiamos na concepção de FURLANI que defende que

“[...] A sexualidade se manifesta na infância, na adolescência, na vida adulta e na terceira idade. Esperar para abordar a sexualidade, apenas na adolescência, reflete uma visão pedagógica limitada, baseada na crença de que a 'iniciação sexual' só é possível a partir da capacidade reprodutiva” (2009, p.45).

Crer que a sexualidade está apenas em um período ou época propicia, demonstra uma concepção alicerçada em preconceitos, tabus e equívocos teóricos. Sendo que a criança é portadora de uma curiosidade nata em torno de suas vivencias,

“ A pratica de reprimir, inibir, de escamotear e esconder a expressão e a curiosidade da criança é responsável pela maioria das crises e contradições dos conflitos emocionais e sexuais de nossos adolescentes [...] Não há plausibilidade educacional em esperar um suposto tempo de maturação para abordar a sexualidade das crianças, acreditando que 'quando chegar o tempo', serão criadas as condições de diálogo e informação sobre o universo sexual e afetivo. É o mundo adulto a esfera institucional que deve oferecer esta alternativa e abrir esta perspectiva pedagógica. Não será possível falar com ressonância e respeito sobre sexualidade, amor, gratuidade e prazer, aos adolescentes se não foram construídas pontes e suportes na infância. Não é possível acreditar que o acesso aos adolescentes será fácil e natural se durante todos os conflitos emocionais e afetivos da criança o pai ou educador mantiveram-se ausente, reticente, relutante e indiferente” (NUNES; SILVA, 2000, p. 118-119).

Entre as décadas de 1970 e 1980 impulsionou-se a elaboração de práticas pedagógicas que abordassem o trabalho com sexualidade e todas as suas esferas. Alguns aspectos desses projetos baseavam-se na tentativa de esquivar o estudo da sexualidade dos conceitos biológicos. (CESAR, 2009)

Fagundes (2005) assevera que a sexualidade “[...] se associa aos componentes biológicos e psicológicos [...]” e “[...] se traduz pelo social, histórico e cultural [...] plasmada pela linguagem, normas e valores vigentes nas sociedades, em diferentes épocas”. Pode-se afirmar, então, que a sexualidade está condicionada a fatores internos e externos ao ser humano, os quais, num processo de influência mútua, contribuem para o contexto de vida de cada indivíduo e, conseqüentemente, para a forma como a sua personalidade será desenvolvida.

Contudo, a maioria das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, no que se refere a sexualidade, segue um enfoque tradicional. Ou seja, as abordagens utilizadas limitam-se a conscientização, sem problematizar quanto as suas diferentes culturas, as sociedades, o amor e ao prazer sexual (MEYER; KLEIN; ANDRADE, 2009)

Partindo desses pensamentos, tem-se como tese que toda e qualquer relação, situação e desenvolvimento experimentado pelo sujeito, durante suas fases (infância, adolescência, idade adulta e senilidade), são tomadas como referenciais nas várias dimensões da vida do ser humano, incluindo, aí, a sexualidade na forma como ela pode ser concebida, internalizada e manifestada.

Entende-se, dessa forma, que se o assunto é rodeado de culpas, medos, pressões e repressões, provocam-se mal-estar, rubores e constrangimentos ao ser abordado; tende-se a evitá-lo ou a discuti-lo “[...] em conversas de voz baixa, com reservas e com poucas pessoas”. (LOURO, 2001, p. 133). Se, por outro lado, compreende-se que a sexualidade é “[...] elemento constitutivo da pessoa, é dimensão e expressão da personalidade” (FAGUNDES, 2005, p. 14), desconstroem-se preconceitos, deboches, malícias com que o tema é tratado; desfazem-se os “[...] dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviantes), próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” (FAGUNDES, 2005, p. 14), rompendo com ideias e representações simplistas sobre o assunto.

Pode-se entender, assim, que cada sujeito possui uma forma singular de exprimir a sua sexualidade, não havendo, portanto, certo ou errado, mas, apenas, diferente(s) maneira(s) de manifestá-la. Nesse sentido, é preciso libertar-se de estereótipos, de conceitos sociais previamente construídos, os quais conduzem o pensar e o agir sobre mundo, a um único sentido, a uma única direção.

Para se romper, contudo, com esse tipo de pensamento, faz-se necessário tanto quanto discutir sexualidade, discutir, particularmente, questões sobre gênero, pois as representações socialmente concebidas acerca do feminino e do masculino repercutem na(s) forma(s) de expressão da sexualidade de meninos e meninas, de homens e mulheres. E é nesse ponto que a escola, assim como seus professores, tem uma parcela de responsabilidade social.

O DOCENTE E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

É muito comum, principalmente ao universo infantil, brincadeiras de faz-de-conta. Ora imitando a rotina escolar, ora imitando a rotina familiar; sempre trazendo essa relação de imitação de conceitos. Crianças e adolescentes veem os professores como detentores do saber e do conhecimento, tendo-os como pontos de referências em diversos aspectos educacionais e sociais, transformando-os em pessoas que se podem creditar confiança e credibilidade.

Dessa forma, docentes, homens e mulheres, exercem importante função durante o processo de escolarização de crianças e adolescentes, meninos e meninas, tornando-se referenciais em suas vidas, representando, por vezes, o modelo de ser social, homem mulher, que se pretende ser.

Nesse sentido, percebe-se que tudo que é feito e dito por professores e professoras pode ser relevante para seus/as alunos e alunas, podendo repercutir em suas mentes, provocando reflexões que permitam mudanças em sua forma de agir e pensar. Dito isto, docentes precisam atentar para as muitas questões que se fazem presentes no cotidiano escolar, pois a forma como abordam, procedem e se posicionam diante delas pode influenciar a forma como seus alunos e alunas se comportam diante das mesmas.

Questões sobre sexualidade podem ser, aí, incluídas, afinal elas estão

[...] queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula –assumidamente ou não – nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes.” (LOURO, 2003, p.131).

Acerca das questões de gênero, de acordo com Lima (2000, p. 12), é, também, na escola que elas tomam corpo, se formalizam, sedimentam-se e dão bases “[...] à divisão de papéis sociais exercidos por homens e mulheres”. Esses papéis influenciam as múltiplas dimensões da vida dos sujeitos, delineando, inclusive, sua sexualidade.

O ambiente escolar, por vezes, representa para os atores sociais que aí convivem, meninos e meninas, o único canal seguro e confiável para tratar sobre o tema da sexualidade, visto que nem sempre se desfruta de uma estrutura familiar que se mostre aberta ao assunto, até por conta da forma como ele é socialmente abordado: restringindo-se ao aspecto genital, limitada ao ato sexual. Por conta disso, a vergonha e a timidez impedem, também, que se busquem os espaços que oferecem o suporte e a infraestrutura adequados, para se sanar dúvidas e inquietações.

Dessa forma, a fim de que concepções errôneas e simplistas não continuem sendo propagadas, fazendo com que a sexualidade se mantenha na obscuridade e no campo da obscenidade, é preciso que professores e professoras estejam preparados/as para discutir o tema sob uma perspectiva mais ampla, fazendo-se perceber que a sexualidade

é mais uma dentre as dimensões humanas existentes, desconstruindo, assim, tabus e preconceitos que a cercam. É com a mesma postura crítica que se faz necessário tratar de questões referentes a gênero, pois, tendo em vista a sua construção social, é imprescindível não permitir, na escola, a (re)produção e manutenção de visões sexistas, dicotômicas e estereotipadas acerca de homens e mulheres.

Considerando que a escola atende a crianças e adolescentes de classes, níveis culturais, faixas etárias e etnias distintas, este é lugar propício para o exercício da democracia, no que se refere a aprender a conviver e respeitar as diferenças existentes entre os sujeitos, repudiando qualquer forma de tratamento desigual.

É preciso que os currículos de formação de professores/as contemplem sexualidade e gênero no momento de sua concepção e construção, pois, considerando que este é um processo longo de formação, oportuniza-se uma melhor apropriação desses temas, possibilitando uma melhor sensibilização e um melhor aguçamento dos sentidos para percepção dessas questões, tratando situações e problemas de forma pertinente, dando os encaminhamentos possíveis e necessários.

Sobre o assunto, Carvalho (2004, p. 28) considera que a “[...] formação docente inicial e continuada deve ampliar os espaços de reflexão sobre a ação docente e empoderar/instrumentar educadoras e educadores para o desafio da reflexão na ação”.

Não se trata, aqui, de fazer da escola espaço terapêutico para tratar de questões sobre a sexualidade, muito menos palco de lutas e disputas acirradas entre sexos, mas sim de ressignificar seu papel, respondendo a demandas que emergem da sociedade, bem como da família e da comunidade onde se insere, tratando os temas de forma pertinente, realmente enxergar quando os mesmos surgem no ambiente escolar. Dessa forma, professores e professoras “[...] precisam estar afinados para que sejam capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas [...]” (LOURO, 2003, p. 59) formas de manifestação e expressão de sexualidade e gênero na organização e no fazer do cotidiano escolar.

	Titulo	Autores	Base de Dados
01	Por uma noção corporalizada e posicional de subjetividade de gênero	Ana Urpia	Rev. psicol. polít. vol.20 no.48 São Paulo maio/ ago. 2020
02	O dispositivo em Michel Foucault: uma revisão de literatura a partir dos estudos de gênero e sexualidade	Maycon Douglas Silva Ribeiro e Gilson Gomes Coelho	Diaphora - REVISTA DA SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
03	ROSANA PAULINO: ARTE, CRÍTICA, SUBJETIVIDADE	<i>Gustavo Dionísio, Gisele Sugawara</i>	https://periodicos.uff.br/revistagenero/issue/view/REVISTA%20G%C3%8ANERO

04	A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SEXUAIS: POPULAÇÃO LGBTTI	Kamilla Rodrigues Leal da Costa 2 Margareth Campos Moreira	CADERNOS DE PSICOLOGIA, Juiz de Fora, v. 1 , n. 2, p. 51-69, ago./dez. 2019
05	UM CORPO QUE ARDE: CORPOREIDADE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM CLARICE LISPECTOR	Giovanna Bucioi Pojar Fabio Scorsolini-Comin	Revista Subjetividades, 20(1): e7365, 2020
06	GENERO, SEXUALIDADE E COMBATE À VIOLÊNCIA	Aline Gadelha do NASCIMENTO, Carla Giovana CABRAL, Douglas Eduardo De MOURA, Jaqueline Dezanetti LIMA, João Vítor Aramaio da silva BRAGA	SEMANA DA DIVERSIDADE HUMANA, 4., 2019. Anais... Porto Velho: Centro Universitário São Lucas, 2020
07	Coletivo de debate em foco: gênero, sexualidade e educação	Catia Eli Gemelli , Luciane Senna Ferreira , Natally Arboite Berzagui, Gabriela Dadda Bittencourt , Elisa Daminelli, Aline Mendonça Fraga	Revista: Projeto de extensão “Coletivo de debate em foco: gênero, sexualidade e educação (IFRS)
08	AS CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E CORPO E SEUS IMPACTOS NAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES	Janaina Bueno Bady Adriano do Carmo Flores de Lima Denise Regina Quaresma da Silva	Revista Educação e Linguagens , Campo Mourão, v. 9, n. 1 7, jul./dez . 2020
09	Filhos, família e ambientes honestos: gênero, sexualidade e (des) criminalização do consumo de drogas	Breno Marques de Mello Tuanny Soeiro Souza	Revista Direito e Práxis

Quadro: Produção acadêmica – Gênero, Sexualidade e Subjetividade

Elaborado pela autora

De acordo com a autora do artigo primeiro, Urpam (2020) apresentou uma análise de um material que permite concluir que há uma íntima relação entre corpo e práticas de significação (semiose) no processo produtivo que tem como resultado a construção das subjetividades de gênero. Pode-se afirmar, com base nas elaborações teóricas acerca dos processos de subjetivação de gênero dessas diferentes autoras feministas, que o corpo sexuado, ou o sexo, como prefere Grosz (2000), “não é apenas uma variação contingente, isolada ou menor de uma humanidade subjacente. Ele não é trivial para o estatuto social e político de cada um do mesmo modo que se possa pensar que o é a cor dos olhos” (p. 83). Ao contrário, “[o sexo] é a íntegra do estatuto e da posição social do sujeito” (Grosz, 2000, p. 83). Significa dizer que o corpo sexuado - mas não somente, também

racializado, etarizado, patologizado - através de processos e práticas de significação, participa produtivamente da subjetivação, e faz diferença em todas as funções - biológicas, sociais, culturais, posicionando diferentemente os sujeitos no mundo. Para Errington, a lista de nossos atributos físicos, interpretados culturalmente como signos, é infinita, e culturas particulares constroem sentido de uns, ignoram outros, e inventam outros. “O sentido atribuído aos corpos está longe de ser universal”, diz Errington (1990, p. 21).

Entende-se que tanto o gênero como a sexualidade, enquanto dispositivos, se pronunciaram ao longo da história através de discursos deterministas sobre o sujeito, corpo, práticas e manifestações de sexualidade. Com a finalização das leituras, foi possível perceber que os temas: gênero e sexualidade aparecem com significados distintos ao longo da história, segundo as diferentes vertentes de pensamento. Reiteramos o importante papel da Psicologia, enquanto um dos dispositivos da ciência, que tem se encarregado de exercer uma função reconhecida no que tange, ao enfrentamento das opressões e violências produzidas pelos atravessamentos em torno das questões de gênero e sexualidade no Brasil. Neste sentido, salientamos que o conceito de dispositivo é um importante instrumento teórico-metodológico para fundamentar as discussões em torno das categorias de gênero, sexualidade, e a análise das proposições da psicologia no tocante aos elementos discutidos.

O objetivo deste trabalho foi de apresentar, relacionar, e discutir o conceito de dispositivo de Michel Foucault (1926-1984), articulando às categorias: gênero, sexualidade, e a psicologia, como elementos norteadores que não perdem de vista ou/e não estão distantes das proposições do conceito em questão. Tal proposta, ao trazer discussões em torno do conceito de dispositivo, pode contribuir para pensarmos criticamente a realidade cotidiana, muito imbricada por diferenciações que produzem desvantagens no modo como as pessoas são alocadas no tecido social. É importante frisar e nos atentarmos ao fato de que algumas produções acadêmicas, por não discutirem os conceitos a partir de um único prisma de significado, podem contribuir para o não atendimento das questões oriundas desta organização social das diferenças. Salientamos que a universidade tem um papel importante no processo de comunicação com a comunidade, ultrapassando os limites de seus muros e acervos. Ela deve de maneira efetiva, possibilitar a desconstrução de preconceitos e quebrar paradigmas limitantes através da oferta de espaços que debatam o gênero e a sexualidade nos campos de ensino, pesquisa e extensão. Esta pesquisa pode servir como substrato, ainda que tímido, para propiciar consciência da realidade social, cultural e econômica na qual as desigualdades são produzidas. Portanto, seria importante que as pesquisadoras e pesquisadores, sujeitos de certo saber/poder, conseguissem pensar num processo de aproximação mais amistoso entre o saber científico e o popular, pois ainda estamos muito distantes de uma realidade em que os debates que giram em torno das violações do gênero e da sexualidade não sejam mais necessários. Por fim, ressaltamos que todos os achados acerca do conceito de dispositivo aqui mencionados,

são de suma importância para reforçar a importância do legado de “descontentamento” deixado pelo filósofo francês Michel Foucault, que tanto contribuiu e se faz tão atual no que tange aos questionamentos sobre a necessidade de pensar e agir sobre os processos de desnaturalização/ desconstrução de costumes, crenças e papéis que tanto oprimem e potencializam a permanência de desconfortos na vida contemporânea.

O terceiro artigo buscou abordar questões relacionadas a etnicidade e gênero na produção de arte contemporânea no Brasil tomando como exemplo certas obras de Rosana Paulino (1967) que, particularmente, tematiza tais problemáticas ao tecer duras críticas ao racismo e ao machismo cotidianos. Trata-se de significativa valorização da poética afro-brasileira, assim como um resgate da história das mulheres negras no Brasil. Surge, tendo em vista que o campo da arte é produtor de subjetividade, uma forma de fazê-la atrelada ao feminismo e antirracismo, isto é, toda uma dimensão necessariamente ético-política que ronda as criações da artista. Suas obras também podem ser compreendidas, enfim, como modo de ressignificar a dor das mulheres negras, uma maneira de não esquecer o sofrimento vivido, mas de também produzir novas sensações com isso, retomar a ancestralidade afro e toda história que a permeia

O quarto artigo, Diante do cenário em que o país se encontra, no qual vários casos de agressões e mortes de pessoas LGBTTs têm se tornado manchetes, torna-se necessário discutir sobre a realidade dessa população, a fim de compreender de que forma as marcas dessa violência impactam o bem-estar subjetivo desses sujeitos. A construção das identidades sexuais não-hegemônicas, em um país com histórico de preconceito e discriminação tão extensos, é marcada por estigmas produtores de violência, marginalização e também pela violação do direito à vida da população LGBTTI. Diante do exposto, é importante compreender os processos que perpassam a formação das identidades dessas pessoas e os danos produzidos pela LGBTTI fobia, além de se pensar nos respaldos legislativos possíveis. O presente artigo, através de uma pesquisa exploratória de revisão bibliográfica, visou compreender e analisar a construção das identidades sexuais, com ênfase na população LGBTTI, bem como as violências às quais estão submetidas, discorrendo sobre a construção do conceito de gênero e das identidades sexuais. Assim, identificou-se a necessidade de romper com o estigma atrelado à essa população, visto que, mesmo com avanços legais, ainda se encontra marcada pelo preconceito e pela discriminação por não corresponder aos padrões cisheteronormativos, impostos e ensinados desde a infância.

Artigo 06 Nosso objetivo de pesquisa foi analisar o gênero resumo de comunicação do ponto de vista da construção de sentido, considerando texto e contexto produção e organização retórica do gênero. No momento atual em que a temática ambiental e as questões que envolvem gênero se encontram nos debates de várias áreas do conhecimento, não há como esquivar-se de analisar as relações da sociedade com o meio ambiente.

No artigo sétimo apesar de as questões que atravessam gênero e sexualidade estarem presentes de forma muito intensa no cotidiano escolar, o entrelaçamento de uma série de elementos como dúvidas, inseguranças, preconceitos e desconhecimentos podem inibir a realização de discussões sobre esses temas. A partir de demandas da comunidade interna e externa ao IFRS/Campus Osório, o projeto de extensão “Coletivo de debate em foco: gênero, sexualidade e educação” surgiu com o objetivo de promover ações pedagógicas que buscam problematizar conceitos e aprofundar discussões de temáticas relacionadas a direitos humanos, desigualdade de gênero, feminismos, violências, bem como outras questões surgidas das relações de gênero e sexualidade. Esse relato de experiência propõe-se a apresentar algumas das ações realizadas durante o ano de 2019, dentre elas, palestras, rodas de conversa e intervenções artísticas, que fomentaram a reflexão crítica e proporcionaram a possibilidade de quebra de paradigmas instituídos/cristalizados no âmbito educacional.

No artigo oitavo tema deste artigo teórico são as construções conceituais de gênero, de sexualidade e de corpo e seus impactos nas violências de gênero contra as mulheres. O problema apontado é se as ideias correntes de gênero, sexualidade e corpo ocasionam consequências nas diversas formas de violências de gênero contra as mulheres. O objetivo é compreender estes conceitos e de que forma tais construções exercem influências nas violências de gênero contra as vítimas.

Foi utilizado o método de pesquisa exploratória através de revisão sistemática de literatura. A fim de alcançar o objetivo proposto, se apresentará o conceito de corpo e violência, gênero e sexualidade, identidades de gênero e de violências de gênero conforme a Lei 11.340/2006. Propõe-se compreender as violências de gênero sob seus múltiplos aspectos e em suas diversas manifestações. Finalmente, sugere-se o desenvolvimento da resiliência diante das violências de gênero, buscando mecanismos efetivos que fortaleçam as mulheres, a fim de possibilitar a transposição das condições adversas em que eventualmente se encontrem.

No artigo nono, a discussão sobre as questões envolvendo sexualidade e gênero vem tomando lugar nos diversos setores sociais, configurando-se como espaço de luta pelos direitos humanos e pela democracia no país. Diante disso, a adolescência, período marcado por descobertas, curiosidades, experimentações, afirmações e identidades de escolha, torna-se a fase ideal para intervenções, principalmente na escola, por ser um dos principais espaços de socialização para os jovens. Dessa forma, o trabalho se propôs a compreender as dificuldades existentes nos processos educativos que alicerçam a discussão acerca das construções sobre gênero e sexualidade nas escolas. Sendo assim, a pesquisa foi orientada por uma abordagem de produção baseada em uma revisão de literatura. A base de dados empregada foi a SciELO, na qual buscou-se os artigos usando os descritores “Gênero”, “Sexualidade” e “Ensino”. A partir das análises dos artigos, observou-se que a busca por uma educação libertadora e não mais enraizada em conceitos

pré-estabelecidos socialmente trata-se de um processo e de uma evolução que, articulados à uma conscientização ético-política dos sujeitos envolvidos, propicia uma reconstrução e ressignificação dos sentidos atribuídos à sexualidade, ao pertencimento de gênero e ao contexto social amplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em todo o processo histórico-social e a forma que fomos moldando os comportamentos, as vivências, os pensamentos e os seres, começamos a despertar para a falta de naturalidade que fomos tomando com o passar do tempo. Nascermos sabendo o que temos que fazer, como temos que fazer, quando temos que fazer e não nos questionamos sobre o porquê. Existe uma relação tão forte com a ancestralidade biológica e comportamental, que esquecemos que dentro de cada pessoa existe um mundo subjetivo tão particular e preciso que está apenas esperando para despertar.

Nos prendemos aos conceitos e preceitos que toda a naturalidade e singularidade é deixada de lado para nos fazermos seres aceitáveis e pertencentes a um sistema que pouco se importa com o que sentimos ou pensamos. Somos um produto que deve servir para algo que não necessariamente sirva para nós, viver uma vida que não condiz com o que realmente desejamos, somos ou queremos.

A Educação Sexual na escola tem como objetivo fundamental e imutável, contribuir para que as crianças possam viver suas sexualidades, gêneros e expressões da forma mais emancipatória, prazerosa e efetiva. Esse tema vincula-se ao exercício de cidadania na medida em que se propõe a trabalhar o respeito a si e pelo outro, ao mesmo tempo que busca garantir direitos básicos a todos, como a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades, de seus direitos, de seus deveres, mas principalmente, da sua liberdade de ser.

Assim, a educação para a sexualidade vem para mostrar e incentivar que a nossa subjetividade, as nossas características, vontades e desejos devem nos servir. É se reconhecer enquanto ser em qualquer lugar social, mas principalmente, dentro de si.

REFERÊNCIA

BEAUVOIR, S. O segundo sexo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014

BRASIL. Referencial Curricular Nacional. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 20/09/2017.

BURKERT, Walter. Religião Grega na Época Clássica e Arcaica, p.300-301. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal, 1977

CAMARGO, A.M.F; RIBEIRO, C. Sexualidade(s) e Infância(s): A sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Editora Universidade de Campinas, 1999.

CARBONARI, P.C. Educação em direitos humanos: por uma nova pedagogia. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (Orgs.). Fundamentos para educação em direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 119-127.

CARMO, I. (1997). Magros, gordinhos e assim-assim: perturbações alimentares dos jovens. Porto: Edinter.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero na escola: lições do projeto de formação em educação não sexista. Lilás: Revista Informativa da Coordenadoria da Mulher, Recife, Ano 3, n.3, jan. p.28-36, 2004.

CESAR, M.R.A. Lugar de Sexo é na escola? Sexo, Sexualidade e Educação sexual. In Sexualidade; Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED, 2009, p. 49-58.

CUNHA, A. G. Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

Cunha, M.J. (2004). A imagem corporal. Uma abordagem sociológica à importância do corpo e da magreza para as adolescentes. Azeitão: Autonomia 27.

DALLARI, D.A. Direitos humanos e cidadania. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o Império. In: História Social da Infância no Brasil, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p. 84-106.

DIÓGENES, E. M. N.; ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, T. S. A. M. Educação, Mulheres, Gênero e Violência. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.

FAGUNDES, T.C.P.C. Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero. Salvador: Ed. Helvécia, 2005, p.14-20.

FINCO, D. Socialização de gênero na educação infantil. Cienc. Let, Porto Alegre, n.43, p.261-274, 2009. Disponível em : <http://www1.fapa.com.br>. Acesso em: 16/05/2018

FOUCAULT, M. História da Sexualidade I : A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977, p. 6-10.

FOUCAULT, M. (2002). Microfísica do poder (17ª Edição). Rio de Janeiro: Ed. Graal. (Edição original de 1979).

FREUD, S. El Final del Complejo de Édipo, 1923. In Obras Completas, vol. II, Madrid. Ed. Biblioteca Nueva, 1968, p. 501-504.

FURLANI, J. "Ideologia de Gênero"? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 31 de Dezembro 2017.

GAYA, A. (2005). Será o corpo humano obsoleto? *Sociologias*, 13, p. 324-337.

JUNQUEIRA, R.J. Corpos, Gênero e Sexualidade na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. IN: Ribeiro, P.R.C, et al (orgs.) *Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia*. 2 ed. Rio Grande, FURG, pp 12-16

LOURO, G.L. Sexualidade: lições da escola, In: Meyer, D.E.E. (org.). *Saúde e Sexualidade na escola*, 2 Ed. Porto Alegre: Mediação, p.85-96, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 125-140, 2001.

LOURO, G.L. Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003

LOURO, G.L. Feminilidades na pós-modernidade. *Labrys. Estudos Feministas (Online)*, v.10, 2006. Disponível em: <http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/riogrande/guacira.htm> Acesso em 03/10/2017

MACCOBY, E.E. Role Talking in Childhood and its Consequences for School Learning. *Child Development*, vol. 30, p. 239-258. 1959.

MARINHO, Genilson. *Educar em Direitos Humanos e formar par cidadania no Ensino Fundamental*. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

MATOS, A. A. de; LOPES, M.de F. Corpo e gênero: uma análise da revista TRIP para mulher. *Estudos Feministas*, v. 16, n. 1, p. 61-76, 2008.

MAUAD, A.M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: *História Social da Infância no Brasil*, organizado por Marcos Cezar de Freitas. São Paulo: Cortez, 1997, p.137-176

MEAD, M. *Coming of Age in Samoa: A psychological Study of Primitive Youth for Wistern Civilisation*. Editora: William Morrow and Company, 1928.

MEAD, M, *Sexo e Temperamento*. Tradução: Kraus, R.R. Editora: Perspectiva, ed. 4, 2000.

MEYER, D.E.; SOARES, R.F.R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: Meyer, D.E. (org.) *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 5-6, 2004

MEYER, D.G. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. In: Barbosa, R.L.L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo, UNESP, p. 257-265; 2003.

MEYER, E.E.; KLEIN, C.; ANDRADE, S.S. *Sexualidade, Prazeres e Vulnerabilidade: questões para a Educação Escolar*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED. 2009, p.81-89.

MOITA LOPES. Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MÜLLER, V.R. História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada. Rio de Janeiro: Vozes, 2007

NOSELLA, M.L.C.D As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. Campinas: Moderna/UNICAMP, 1981.

Novaes, J. V. (2006). Ser mulher, ser feia, ser excluída. [versão online]. Acesso em 11 de janeiro, 2019 em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0237.pdf>

NUNES, C.A, SILVA, E. A Educação das Crianças: Subsídios teóricos e propostas praticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP. Autores Associados, 2000.

Paim, M. C. C. ; Strey, M. N. (2004). Corpos em metamorphose: um breve olhar sobre os corpos na história, e novas configurações de corpos na actualidade. [versão online]. Revista Digital Buenos Aires, 79. Acesso em 26 de janeiro, 2019, em <http://www.efdeportes.com/efd133/cultura-de-tempo-livredo-trabalhador.htm>

PARÁ. Decreto 625, de 2 de janeiro de 1899.

Pelegri, T. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. Revista Urutáguia, 08. Acesso em 12 de dezembro, 2018, em www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegri.htm

PLEBE, A. Breve História da Retórica Antiga. São Paulo: E.P.U., 1978

RAGO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola, Trad. A.V. Fuzatto. Campinas: Moderna/ UNICAMP.

RIDENTI, S.; VIANNA, C. Relações de gênero e escola: das diferenças aos preconceitos. In: Aquino, J.G. (org.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo, Summus, p.93-105, 1998.

ROSÁRIO, N. M. (2006). *Mundo contemporâneo: corpo em metamorphose*. [versão online]. Acesso em 14 de novembro, 2018, em http://www.comunica.unisinos.br/semiotica/nisia_semiotica/conteudos/corpo.htm

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99

SENNETT, Richard. Carne e Pedra – O Corpo e a Cidade na Civilização Ocidental. 1994, p.38

SILVA, C.D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L.A.D. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n107, pp 207-225, 1999.

SILVA, R.A.S, O ponto fora da curva. In: Meyer, D.; Soares, R.F.R. (orgs.) Corpo, gênero e sexualidade. Porto Alegre: Mediação; p.85-94, 2004.

SOARES, G.F. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In: Ribeiro, P.R. C. et al. (org.) Educação e Sexualidade: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. 2 ed. Rio Grande, FURG, p.124-134. 2008

SOUZA, J.F. Gênero e Sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil, recuperado em 08/11/2017, de <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/Souza.pdf>. 2005.

SUÁREZ, M. Reflexões sobre a noção de crime sexual. Brasília, UnB, 1995. Séries Antropológicas, 178.

TOSCANO, M. Estereótipos sexuais na educação: um manual para o educador. Petrópolis: Vozes, 2000.

TUCHERMAN, I. Breve história do corpo e de seus monstros. Lisboa: Veja. 2004

TURNER, B. (1994). Preface. In P. Falk (Ed.), *The Consuming Body* (p. 7 - 17). London: Sage Publications.

VAZ, P. (2006). Corpo e risco. [versão online]. Acesso em 12 de janeiro de 2017, em <http://www.angelfire.com/mb/oecantador/paulovaz/INDEX.html>

VIOTTO FILHO, I.A.T.; PONCE, R.F.; ALMEIDA, S.H.V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequenas introduções as teorias e suas implicações na escola. *Psicol. Educ.*, São Paulo, n.29, p.27-55, dezembro, 2009. Disponível em : http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200003&lng=pt&nrm=iso.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6 ed. São Paulo, 2006.

WHITAKER, D.C.A. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: Serbino, R.V.; Grande, M.A.R.L. (orgs.) *A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural*. São Paulo, UNESP, p.31-52, 1995

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX"

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise de Discurso 84, 90, 224, 227, 239

Assédio 118, 119, 120, 121, 122, 183, 203

C

Cidadania 20, 36, 53, 54, 65, 126, 172, 187, 191, 193, 199, 226, 238, 272, 273, 274

Coeducação 62, 70, 71

Cultura 24, 96, 97, 99, 104, 105, 106, 108, 155, 213, 241, 272, 273, 277

Cultura Machista 96

D

Desigualdade 12, 16, 26, 63, 64, 110, 114, 116, 120, 134, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 177, 178, 188, 194, 224, 226, 237, 238, 239, 271

Diferença Sexual 28, 31, 32, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 71, 157, 190

E

Educação 35, 36, 38, 41, 53, 54, 55, 62, 68, 70, 71, 83, 94, 96, 97, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 117, 155, 164, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 212, 213, 226, 228, 240, 241, 252, 254, 263, 268, 272, 273, 274, 275, 276, 277

Educação Formal 111, 132, 140, 142

Ensino de Língua Portuguesa 84, 85

Estereótipos 16, 39, 41, 44, 62, 63, 68, 69, 71, 80, 84, 85, 91, 162, 202, 218, 249, 250, 265, 276

F

Feminismo 24, 25, 26, 27, 28, 31, 35, 66, 82, 83, 123, 131, 154, 164, 165, 167, 168, 169, 172, 184, 186, 202, 212, 214, 216, 218, 220, 221, 222, 223, 270

Formação de Motoristas 36

G

Gerencialismo Neoliberal 123

Gestão Educacional 96

I

Identidade de Gênero 29, 70, 84, 91, 192, 193, 195, 197, 209, 210, 212

Identidade Feminina 24, 25, 27, 28, 30, 34, 87, 147, 210

Identidades 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 55, 61, 63, 84, 85, 93, 110, 111, 112, 132, 157, 196, 197, 201, 202, 207, 216, 221, 228, 233, 237, 268, 270, 271, 274, 275, 276

Imagem 40, 43, 56, 57, 58, 59, 61, 98, 133, 161, 162, 211, 226, 245, 273

Isolamento 12, 13, 16, 17, 18, 21, 23, 118

M

Masculinidades 36, 39, 55, 89

Medicalização 73, 76, 77, 78, 79, 80, 83

Moral 5, 10, 15, 53, 60, 99, 118, 119, 120, 121, 137, 143, 146, 147, 157

Mulher 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 42, 43, 44, 49, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 96, 98, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 167, 168, 169, 170, 172, 178, 181, 183, 184, 187, 190, 194, 195, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 221, 225, 226, 227, 228, 230, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 243, 247, 248, 249, 250, 252, 259, 260, 261, 266, 273, 274, 275, 276

Mulheres 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 39, 40, 44, 49, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 259, 260, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 271, 273

P

Papéis de Gênero 36, 51, 54, 194

Patriarcalismo 26, 118, 119, 120, 121, 203, 212

Pin-Up 56, 57, 59, 60, 61

Políticas Públicas 115, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 166, 183, 190, 192, 194, 195, 221, 236, 240

Práticas Escolares 96, 102, 274

Q

Quebradeira de Coco Babaçu 110, 112, 117

S

Saúde da Mulher 73, 74, 80, 82, 113, 134, 142, 145, 149, 150, 152

Século XX 108

Sexualidade 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 54, 57, 58, 60, 61, 63, 66, 70, 71, 77, 79, 82, 83, 94, 95, 132, 143, 155, 156, 159, 163, 164, 169, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 212, 213, 216, 243, 244, 248, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277

T

Trabalhista 118, 203

Trânsito 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 159, 214, 218, 219, 220, 221

V

Violências 13, 15, 110, 113, 143, 198, 268, 269, 270, 271

RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS 2

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 