

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições



Atena
Editora
Ano 2022

Ezequiel Martins Ferreira
(Organizador)

GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a 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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Gênero e sexualidade: lugares, história e condições

Diagramação: Daphynny Pamplona
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Ezequiel Martins Ferreira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G326 Gênero e sexualidade: lugares, história e condições /
Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa -
PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0078-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.783221703>

1. Identidade de gênero. 2. Sexualidade. I. Ferreira,
Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 306.765

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coletânea *Gênero e sexualidade Lugares, história e condições*, reúne neste volume dezoito artigos para problematizar as relações de gênero na contemporaneidade.

A partir da virada do século XIX para o XX, com o advento da Psicanálise, estudando a histeria e se questionando sobre o que quer uma mulher, e com as discussões em torno das Ciências Sociais e Humanas, que procuravam encontrar um lugar social para os homens e mulheres, e sobretudo, com o advento das pesquisas culturais e feministas, indagando sobre a participação dos grupos minoritários na sociedade, as pesquisas sobre sexualidade e gênero ganham espaço nos meios acadêmicos.

Do questionamento sobre como se constrói uma mulher, à despatologização da homossexualidade, e à luta pela igualdade de direitos, um leque infinito de possibilidades discursivas é aberto, na tentativa tanto de remediar os efeitos danosos de intolerância e tradicionalismo, quanto de construção de subjetividades impares.

Espero que pela leitura dos textos que se seguem, uma abertura crítica sobre a diversidade das possibilidades de leituras sobre a questão do gênero surja para cada leitor.

Uma boa leitura a todos!

Ezequiel Martins Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

AMOTINADAS: TEATRO COM PRÁTICA PEDAGÓGICA DE (RE)EXISTÊNCIA

Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217031>

CAPÍTULO 2..... 9

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMINISMO NA HEROÍNA CAPITÃ MARVEL: UMA ANÁLISE FILMOGRÁFICA DO PROTAGONISMO FEMININO NO MARVEL CINEMATIC UNIVERSE (MCU)

Thayline de Freitas Bernadelli

Márcio José Pereira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217032>

CAPÍTULO 3..... 23

CORPOS INTERSEXOS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

Bruna Silveira Chaves

Ludmila Mourão


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217033>

CAPÍTULO 4..... 35

GÊNERO, ESTÁ NOS PLANOS DA UNIVERSIDADE?

Rosangela Wojdela Cavalcanti


Nanci Stancki da Luz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217034>

CAPÍTULO 5..... 48

LA ESCUELA, UNA ACTORA RESPONSABLE PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA A LAS MUJERES A PARTIR DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Daniela Francisca Lagos Chávez


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217035>

CAPÍTULO 6..... 54

MATERNIDAD COMO OBJETO DE “SALUD”. DISCURSOS, GÉNERO Y CULTURA CONTEMPORÁNEA RESPECTO AL USO DE TECNOLOGÍAS DE REPRODUCCIÓN HUMANA ASISTIDA

Leila M. Passerino


Noelia S. Trupa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217036>

CAPÍTULO 7..... 69

O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO” NA ESCOLARIZAÇÃO DAS FILHAS DE MULHERES ANALFABETAS


Marileia Gollo de Moraes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217037>

CAPÍTULO 8..... 79

POLÍTICA EDUCACIONAL E GÊNERO(S) EM ARAGUAÍNA-TO (2015-2017): DIÁLOGOS SILENCIADOS?


Fátima Maria de Lima
Osmar Oliveira de Moura
Patrícia Fonseca Dias Miranda
Luciane Cardoso do Nascimento Rodrigues

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217038>

CAPÍTULO 9..... 86

REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NEGRAS E A NECROPOLÍTICA NO CONTEMPORÂNEO


Elenson Gleison de Souza Medeiros
Rafaelly Cristina Santos da Silva
Pâmela Fernanda Vaz Ferreira
Cyntia Santos Rolim
Valber Luiz Farias Sampaio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.7832217039>

CAPÍTULO 10..... 98

TRANSMASCULINIDADE EM “A QUEDA PARA O ALTO” (1982), DE ANDERSON HERZER

Melissa Salinas Ruiz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170310>

CAPÍTULO 11 109

LA ESCOLARIZACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTUDIO DE CASOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA


Daniela Francisca Lagos Chávez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170311>

CAPÍTULO 12..... 120

VIOLÊNCIA FINANCEIRA: ANÁLISE DAS NOTIFICAÇÕES NO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO de 2011 a 2018

Elisa Aparecida Gomes de Souza
Franciéle Marabotti Costa Leite
Gracielle Pampollim
Gabriela Ravete Cavalcante
Márcia Regina de Oliveira Pedroso
Edleusa Gomes Ferreira Cupertino
Fábio Lúcio Tavares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170312>

CAPÍTULO 13..... 133

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER E SUA LIGAÇÃO COM OS CASOS DE

FEMINICÍDIO


Ionara da Silva Soares
Bruna Thairla Soares Salazar
Marcia Juliana Barbosa da Silva
Mariana Monteiro Freitas
Marcia Regina Pereira Bilio
Pedro de Sousa Vieira
Wayla Kelly de Lima Martins
Rayane Silva Magalhaes Costeira
Graciete Rodrigues dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170313>

CAPÍTULO 14..... 142

PATRIARCADO, MACHISMO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER


Jaiani Vitor da Silva
Djane Alves Victor
Alexsandra Felipe de Andrade
Maria Aldene da Silva Monteiro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170314>

CAPÍTULO 15..... 154

UMA REVISÃO SOBRE O ESTIGMA DA MULHER OBESA: O EXCESSO DE PESO SOBRE O CORPO GORDO


Nathália Matoso de Vasconcelos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170315>

CAPÍTULO 16..... 164

PARTO NA PERIFERIA: A INSERÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MARGINAIS NO MOVIMENTO DE HUMANIZAÇÃO AO PARTO E NASCIMENTO NA CIDADE DE SÃO PAULO


Laura Carvalheira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170316>

CAPÍTULO 17..... 176

ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DAS IMIGRANTES VENEZUELANAS NO CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA/RR

Alessandra Rufino Santos


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170317>

CAPÍTULO 18..... 190

DESEMPENHO DE MENINOS E MENINAS EM TESTES DE LEITURA, ESCRITA, ARITMÉTICA, ATENÇÃO E LOCALIZAÇÃO ESPACIAL

Andréia dos Santos Felisbino Gomes
Viviani Massad Aguiar
José Salomão Schwartzman

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170318>

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 19..... | 213 |
| REFLEXÕES DO OLHAR SOBRE O HOMEM E A MULHER NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| Fábia Cristina Santos | |
| Ezequiel Martins Ferreira | |
|  https://doi.org/10.22533/at.ed.78322170319 | |
| SOBRE O ORGANIZADOR..... | 227 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 228 |

CAPÍTULO 1

AMOTINADAS: TEATRO COM PRÁTICA PEDAGÓGICA DE (RE)EXISTÊNCIA

Data de aceite: 01/02/2022

Luciana de Fátima Rocha Pereira de Lyra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação em Artes, Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular, Procientista do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro-RJ

RESUMO: Este texto tem por escopo apresentar o grupo de pesquisa MOTIM – Mito, Rito e Cartografias feministas nas Artes (CNPq), sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Lyra, com mulheres artistas-pesquisadoras do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e dos Centros de Artes da Universidades do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Dentre os atos do grupo, são destacadas nesta apresentação de trabalho: a *montagem*, em curso, da performance intitulada *Amotinadas*, com enfoque na linguagem cênica do coro como temática e sentido de amotinamento e luta; além das intervenções artístico-pedagógicas em escolas públicas e instituições de saúde pública na cidade do Rio de Janeiro, nomeadas de *ações políricas*, abarcando as dimensões poéticas e políticas das ações pelas artes da cena. Nesta partilha acerca das ações do MOTIM tem-se a intenção de ampliar a compreensão das artes da cena como plataforma de discussão das questões feministas dentro e fora da universidade, enlevando seu calibre pedagógico na prática da (re)existência.

PALAVRAS-CHAVE: Motim; Amotinadas; Artes

da Cena; Ações Políricas; Pedagogias feministas.

MUTINNEERS: THEATER WITH PEDAGOGICAL PRACTICE OF (RE) EXISTENCE

ABSTRACT: This text aims to present the research group MOTIM - Myth, Rite and Feminist Cartography in the Arts (CNPq), under the guidance of Profa. Dr. Luciana Lyra, with women artist-researchers from the Institute of Arts of the State University of Rio de Janeiro (UERJ) and the Arts Centers of the Universities of the State of Santa Catarina (UDESC) and Federal of Rio Grande do Norte (UFRN). Among the acts of the group, the following are highlighted in this work presentation: the assembly, in progress, of the performance entitled “Mutineers”, focusing on the choir’s scenic language as thematic and sense of mutiny and struggle; in addition to artistic-pedagogical interventions in public schools and public health institutions in the city of Rio de Janeiro, known as polyrical actions, encompassing the poetic and political dimensions of actions by the performing arts. In this sharing about MOTIM’s actions, the intention is to broaden the understanding of the performing arts as a platform for discussing feminist issues inside and outside the university, raising its pedagogical caliber in the practice of (re) existence.

KEYWORDS: Mutin; Mutineers; Scene art; Polyrc actions; Feminist pedagogies.

INTRODUÇÃO

(Ato I – Sobre a tragédia, o coro e o amotinamento)

Descortino estes escritos fazendo um denso recuo no tempo neste ocidente que vivemos. Uma referência grega entoadada entre os séculos VIII e V a.C. Uma Grécia em trânsito do mundo agrícola para a vida da Pólis e suas representações trágicas, que funcionavam como forma concreta de reaver problemas relativos aos seres e às suas relações com os deuses e as deusas, ou as relações entre si.

Desta forma, o desenvolvimento cultural e educacional do mundo grego passava pelo teatro, pela tragédia e sua dimensão pedagógica. Na análise do teatro grego, um elemento fundamental: o coro, associado à gênese ou à fonte primordial e à natureza dionisíaca. Segundo Nietzsche (2005), o coro grego é a própria expressão da voz do deus Dioniso, conectado, por sua vez, à dimensão originária e primordial, articulado aos mais obscuros instintos vitais.

A relevância do coro na tragédia grega dá-se na medida da voz coletiva, funcionando como um todo, que engendra em si, todo o carácter e função de uma só voz em bloco nos pensamentos, conselhos e atos praticados, o coro tem a força da unidade. O coro funciona como uma personagem que se destina a instigar a consciência trágica no espectador e, naturalmente, nas/nos atuantes. Compreendendo a tragédia como aproximação de ações reais da sociedade pela fábula mítica, os embates sociais, políticos, religiosos, as várias crises de valores são postas, especialmente pelo coro.

Na tragédia, o coro é o elemento que melhor orienta estas questões de ordem societária, levando a construção da obra pelos caminhos dos valores e princípios seguidos nas suas práticas sociais. O coro, que se encontra presente do início ao fim da obra dramática e cênica grega, vai dar o impulso à ação intervindo ou comentando cada passo, cada atitude, cada momento que necessite de equilíbrio adicional, orientação e presságios.

Em conexão com os antigos ensinamentos gregos sobre a tragédia e, mais especificamente, sobre o coro, enquanto disparador de pensamento coletivo, resolvi destampar um processo criativo, em 2019, junto ao grupo de pesquisa MOTIM – Mito, Rito e Cartografias Feministas nas Artes (CNPq), por mim coordenado desde 2015, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em articulação com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN).

A saber, com seu destacado carácter interinstitucional, o MOTIM vem diluindo fronteiras acadêmicas que separam o Sudeste, do Sul e do Nordeste do Brasil, construindo pontes entre mulheres artistas-pesquisadoras na circulação de discussões acerca dos arquétipos femininos, das questões de gênero e diferentes feminismos que norteiam as lutas das mulheres em solo nacional. Reunindo investigações no campo das artes da cena, em níveis de graduação, pós-graduação e iniciação científica, o grupo trafega pelo *topos*

do mito como suporte, na salvaguarda da narrativa mítica enquanto espaço de reconto da gênese do que é pessoal em trama retroalimentativa com as demandas sociais, intrinsecamente políticas.

O processo intitulado *Amotinadas* tomou justamente como mote o enredo de uma das tragédias gregas para pensar a tecedura do Brasil contemporâneo, urdido em espessos fios de falocentrismo e conservadorismo. Tendo como disparo primordial. As troianas (2008), de Eurípedes, procurou-se refletir sobre a dimensão de um coletivo de mulheres em estado de pós-guerra, prateando e anunciando seus caminhos de perdas.

A história euripediana de *As Troianas* se passa diante da cidade destruída de Tróia, também chamada Ílion, que está na região da Frígia. Tendo ao fundo a fumaça e o incêndio vindo deste lugar, as cativas troianas estão confinadas no acampamento dos gregos. Sobreviventes feitas escravas, essas mulheres aguardam o momento de embarcar nas naus gregas, em prenúncio de dissolução de um coletivo e anunciação de fado incerto. Em solidão, vaticina a personagem troiana Hécuba:

Levanta do chão duro esta cabeça, infortunada! Apruma teu pescoço!
Não mais existem Tróia nem rainha. A sorte muda, deves resignar-te. Irás errante, ao fluxo das correntes, irás errante ao gosto do destino. É vão esforço pretender opor a frágil nave desta vida às vagas. Navega! Entrega-te ao azar dos ventos! (2018, p. 53).

A intenção da montagem de *Amotinadas*, ainda em processo, em 2021, é justamente provocar espelhamento entre a narrativa mítica e o contexto atual brasileiro, em especial, o olhar sobre os desmontes de políticas de empoderamento de mulheres e sua escravização em padrões rígidos e estruturas firmadas pelo discurso patriarcal. A exemplo de dramaturgias anteriormente por mim tecidas como: *Guerreiras (2010)*; *Fogo de Monturo (2015)*; *Quarança (2016)*; *Pour Louise ou a desejada virtude da resistência (2018)*; *Josephina (2021)*, *Amotinadas* também avança no uso do recurso do coro como disparador do grito coletivo e da narrativa mítica como modelar à construção de sua trama.

Fazendo uso da etimologia da palavra motim no seu sentido de insurreição à ordem estabelecida, a ideia do espetáculo *Amotinadas* vem servir enquanto plataforma para reflexão sobre a rivalidade entre mulheres e, especialmente, o senso de comunidade, que acaba por se confundir com a história oficial dos feminismos e suas reflexões acerca da irmandade ou, mais apropriadamente do termo sororidade, bem como da necessidade de construção deste princípio básico na vida social. A pensadora bell hooks, ícone do feminismo negro estadunidense, lembra-nos:

Quando o movimento feminista contemporâneo começou, nós tivemos uma visão de irmandade sem uma compreensão concreta do trabalho real que precisamos fazer para tornar realidade a solidariedade política. Através da experiência e do trabalho árduo e, sim, aprendendo com nossas falhas e erros, agora temos um corpo de teoria e prática compartilhada que pode ensinar novas convertidas à política feminista o que deve ser feito para criar, sustentar e proteger nossa solidariedade. Uma vez que as massas de mulheres jovens

sabem pouco sobre o feminismo e muitas acreditam falsamente que o sexismo não é mais o problema, a educação feminista para a consciência crítica deve ser contínua. As pensadoras feministas mais velhas não podem assumir que as mulheres jovens apenas adquirirão conhecimento do feminismo ao longo da vida adulta. Elas precisam de orientação. Em geral, as mulheres em nossa sociedade estão esquecendo o valor e o poder da irmandade. O movimento feminista renovado deve mais uma vez elevar a bandeira para proclamar novamente "A irmandade é poderosa". (hooks, 2018, pp 38-39).

O processo de criação de Amotinadas, com o coletivo de artistas-pesquisadoras do MOTIM, veio exato primar pela estruturação simbólica da irmandade pela via da fábula cênica e do artifício do coro, tornando a solidariedade política feminista entre as mulheres e os homens uma realidade contínua. No trabalho, passaram a ser postas em questão muitas das leituras sobre teorias e práticas feministas e de gênero elaboradas pelo grupo de pesquisa ao longo de cinco anos, buscando interseccionalizar raça, classe e pondo em cheque o antissexismo que afirma a realidade de que as mulheres podem alcançar a autorealização e o sucesso sem se sobrepor umas às outras.

(Ato II – Amotinadas como processo: Ação política)

Importante rememorar que a montagem de Amotinadas, ainda em franca elaboração, configurou-se, dentro do MOTIM, como ação política, um lúdico neologismo construído pelo grupo para significar ações artísticas que fundem um caráter político e/ou lírico-poético, convergindo com os estudos sobre o calibre pedagógico e ativista da tragédia grega. Também se faz mister lembrar que todo o início de processo de Amotinadas sucedeu-se nas dependências da UERJ, entre a sala de dança do Teatro Odylo Costa Filho e a sala do laboratório de artes cênicas (Lab. 3) da COART/UERJ.

Fundamentalmente sob minha orientação, os ensaios avançaram durante seis meses do ano de 2019, com participação de sete artistas-pesquisadoras em cena: Adriana Rolin, Bárbara Mazzola, Brisa Rodrigues, Cristiane de Souza, Gabriela Tarouco, Lisa Miranda e Paulo de Melo. Alguns ensaios contaram com a presença de Andressa Hazboun, Bruno Reis, Kleber Lourenço e Louise de França Machado, integrantes e/ou colegas simpatizantes ao MOTIM. A ideia inicial era, além da incursão sobre o coro cênico, trafegar pelo grotesco e a comicidade. Entretanto, o coro acabou sendo nosso disparo primordial para criação, inclusive fornecendo-nos estofos discursivos para enfrentar, como coletivo de artistas-pesquisadoras, a ascensão vertiginosa das políticas retrógradas e opressoras no Brasil deste período e que se ampliam consideravelmente em dias atuais.

Na sala de ensaio, trabalhamos sob o viés da *Mitologia em Arte*, um caminho de criação cênica por mim elaborado, onde:

[...] o artista participe do processo cênico vincula-se intimamente à produção de sentido da criação. Este modus operandi não se constitui uma pré-fixação incondicional de práticas, mas procedimentos de cunhos ritualísticos e míticos, que possam fazer eclodir pulsões pessoais e, concomitantemente,

Procedimentos da *Mitodologia em Arte* como: os Ritos preparatórios; os Ritos pessoais e os Ritos coletivos foram experimentados pelo grupo de artistas-pesquisadoras, na busca de fomentar a criação da cena. Tomados como jogos existenciais ou jogos de existência, estes ritos, por mim desenvolvidos em experiências de mestrado, doutorado e pós-doutorados em artes da cena e antropologia, partem de temáticas míticas e ritualísticas para a construção de jornadas cênicas, que em si, destampam a elaboração de performances ou espetáculos de teatro e dança.

Os ritos preparatórios foram os momentos iniciais dos encontros, nos quais espaço físico, corpo e mente das participantes conectaram-se e se abriram à criação. Nesta fase do processo de Amotinadas experimentou-se, primordialmente, lições de educação somática, advindas do método proposto por Moshe Feldenkrais, que almeja investigar a autopercepção corporal pelo movimento.

Seguindo os ritos iniciáticos, passamos a experimentar os ritos pessoais investigando a Alquimia dos elementos. Por este jogo/procedimento, entendo que:

[...] o corpo humano é uma síntese de cosmos, uma espécie de microcosmos e que o cosmos é formado por quatro elementos que se combinam, todos esses mesmos elementos estão no corpo. Sendo assim, água, terra, fogo e ar, atam como hormônios para a imaginação como no dizer bachelardiano (2006), ampliando, potencializando as imagens e as preenchendo de gradações e sentidos. (LYRA, 2015, p. 51).

A partir das qualidades de movimentos vivenciadas pela Alquimia dos Elementos, passamos a destampar outro Rito Pessoal, as Figuras ou Personas. A ideia deste procedimento é justo se aproximar de um estado performativo de atuação, em contraposição à construção de personagens, rotineiramente associada ao teatro dramático convencional apoiado em estrutura dramática previamente posta.

Imbuídas da qualidade corporal urdida a partir dos elementos da natureza, o coletivo preservando as individualidades, experimentava mover-se em diferentes níveis, baixo, médio e alto, a partir de orientações e perguntas por mim conduzidas, estimulando a eclosão de novos corpos para cena. Esses novos corpos passaram a descobrir o que chamo de Objetos Sagrados de cada figura, dispostos na Roda de objetos, que nada mais é do que um procedimento de distribuição circular de um número de artefatos, de modo a deixar a mão das artistas-pesquisadoras espécies de brinquedos que estimulam os jogos de situações e circunstâncias, as relações consigo mesmo/a e entre as figuras.

Entendo a Roda de Objetos como caldeirão de bruxa, onde todos os ingredientes são misturados, alquimizados, fazendo emergir as personas de cada participante do processo criativo. (LYRA, 2015, p. 61). Assim como os objetos sagrados passam a:

[...] se constituir como extensão física do atuante, propondo-lhe novas brincadeiras e adensando os movimentos já descobertos [...]. Desta maneira, o objeto não tem uma função utilitária, nem mesmo abstrata, mas deve estar

aberto à exploração, servindo-lhe como um disparador para eclosão de novas imagens em movimento por parte do atuante. (LYRA, 2015, p. 55).

Levantadas as figuras de cada participante, passou-se a brincar com Ritos Coletivos. Dentre eles, o mais explorado é o que chamo de Coro-Corifeu, no qual uma figura atua como corifeu (líder do coro) e propõe movimentações e vocalizações que devem ser acompanhadas pelo coro. Em Amotinadas, “As figuras que integravam o coro deveriam manter as suas particularidades e especificidades vocais e corpóreas, porém tentando refletir ao máximo as propostas do corifeu” (MAZZOLA apud LYRA (org.), 2021, p. 17). O coro-corifeu “propicia o surgimento de diferentes camadas e densidades das figuras, de modo que as vemos reverberar como ecos de um coletivo que as reafirmam” (LYRA, 2015, p. 70).

Após a experiência com estes ritos/jogos existenciais da *Mitodologia em Arte* somada aos estudos de textos teóricos feministas e o disparo d’As Troianas criou-se um curto disparo dramático por mim redigido com a colaboração de Bárbara Mazzola e Andressa Hazboun, e foi partilhado publicamente como uma espécie de proto-performance na Mostra Motim, realizada no espaço do LAB 3 (COART/UERJ), em dezembro de 2019.

Mesmo com profícuas propostas de continuidade, o processo de Amotinadas acabou suspenso devido ao caos instaurado em 2020, a ser retomado previamente neste ano corrente de 2021. Lembrando ainda que no ano regido pela pandemia, o MOTIM acabou por se ocupar em refletir suas ações em *Lives no instagram* postadas no canal próprio do *youtube*, em projeto intitulado MOTIM NA QUARENTENA (2020), realizado entre os meses de junho e julho, como também se ocupou da organização d’*O Livro do Motim* (2021), junto a Paco Editorial, de São Paulo.



Figuras 1 e 2 - Proto-performance Amotinadas (Foto: Luciana Lyra) e cartaz da Mostra Motim, em 2019. (Arte: Lisa Miranda).

(Ato III – Outras ações políricas de (re)existência)

Além da montagem Amotinadas, as ações políricas se ampliaram em pesquisas e práticas individuais de artistas-pesquisadoras, mas que também ganharam reflexão e auxílio coletivo. As ações políricas desenvolvidas por Adriana Rolin, Lisa Miranda, Cristiane Souza e Brisa Rodrigues acabaram por apresentar não somente o caráter político e artístico, mas alcançaram calibres artístico-pedagógicos e arte-terapêuticos.

A ação arte educativa de contação de histórias com protagonistas femininas e registro da história pessoal de estudantes meninas em institutos de educação da cidade de Nova Iguaçu e São Gonçalo, foi conduzida por Lisa Miranda, já o processo de montagem teatral em colégio da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, foi orientada por Cristiane de Souza.

A ação arte terapêutica de criação coletiva e apresentação da performance Sekhnet: A incendiária, com clientes-artistas do Museu de Imagens do Inconsciente da cidade do Rio de Janeiro, foi conduzida por Adriana Rolin, já a oficina de Mitodologia em arte com estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi guiada por Brisa Rodrigues.

Tais ações políricas formaram um tecido retroalimentativo com a montagem de Amotinadas. Como corifeus, as pesquisadoras experimentaram e refletiram suas práticas artístico-pedagógicas pessoais, traçando diálogos com a coletividade/coro de integrantes do MOTIM e provocando um continuum entre sala de aula e sala de ensaio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (EPÍLOGO)

Entendo que a montagem de Amotinadas, juntamente com as demais ações políricas ligeiramente apontadas no ato III desde artigo, acabaram por criar uma teia micropolítica dentro/fora da universidade em artes, tendo o teatro como plataforma para discursões de agendas feministas, assim como prática pedagógica de (re)existência. Para nós artistas-pesquisadoras do MOTIM não tem sido simples viver a sucessão de golpes no contexto da vida pública brasileira, tampouco as direções políticas advindas do governo atual, que desmantelam de forma célere, conquistas feministas e artísticas amealhadas em décadas. No entanto, quando convocamos a experiência do coro trazida de tempos e espaços gregos distantes, remontamos uma luta coletiva arcaica pelo teatro, em meio ao caos contemporâneo.

Inventar diferentes modos de pensar e fazer na aridez que vivemos, é condição essencial para sobreviver pesquisando arte no Brasil. Esse panorama mundial, de regime capitalista predador e suas situações compactuadas por governos tiranos que levam seus projetos coloniais às últimas consequências, assim como a pandemia do COVID19, são situações históricas que nos abismam, causam-nos sensações de trauma, perplexidade, frustração, decepção, ansiedade, medo e impotência. Contudo, é possível reconhecer

as nossas subjetividades, lutar pelos nossos desejos de mudança e buscar alternativas (ROLNIK, 2018). Torna-se urgente resistirmos e nos afaçarmos da potência de concepção de novas formas de existência por meio de macropolíticas, mas, sobretudo, das micropolíticas ativas. Como nos incita Rolnik:

Cabe a nós darmos um passo adiante: explorar pragmática e teoricamente a esfera micropolítica, pois sem a reapropriação da vida não há possibilidade de uma transformação efetiva da situação a que chegamos hoje e tampouco a transvaloração de seus valores. (ROLNIK, 2018, p. 153).

Acreditamos, em sintonia com as proposições gregas e seus coros, que pela via da arte pelejaremos coletivamente contra a barbárie, firmaremos políticas arrebatadoras (hooks, 2018), mobilizando transformações no pensar e fazer arte. Nessa atitude amplificada, compreendemos que não apenas os governos realizam políticas, mas também os governados. Artistas e pesquisadoras não podem se eximir das suas funções sociais. Pensar/fazer/pesquisar teatro/arte na contemporaneidade deve ocupar um campo mais alargado, tocando a tecedura social de maneira irreversível.

REFERÊNCIAS

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro, Editora Rosa dos tempos, 2018.

KURY, G.M. (tradução). **Tragédia Grega III: Medeia, Hipólito, As Troianas (Eurípedes)**. Rio de Janeiro, Zahar, 2018.

LYRA, Luciana (org). **O Livro do Motim**. São Paulo, Paco editorial, 2021.

_____. **Motim na quarentena: Debates e afetos em rede**. In: FERRACINI, Renato (org.). Como as Artes da Cena podem responder à Pandemia e Caos Político no Brasil?. Campinas-SP, Editora da ABRACE, 2020 (no prelo).

_____. **Mitodologia em Arte no Cultivo do Trabalho do Ator: Uma Experiência de F(r)icção**. Natal-RN, 2015. 150 f. Relatório (Pós-Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Departamento de Arte).

NIETZSCHE, Friedrich. **A visão dionisíaca do mundo**. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2005.

ROLNIK, Suely. **Esfemas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CAPÍTULO 2

AS REPRESENTAÇÕES DO FEMINISMO NA HEROÍNA CAPITÃ MARVEL: UMA ANÁLISE FILMOGRÁFICA DO PROTAGONISMO FEMININO NO MARVEL CINEMATIC UNIVERSE (MCU)

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 24/01/2022

Thayline de Freitas Bernadelli

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5711001595654863>

Márcio José Pereira

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6428881358629853>

RESUMO: O presente artigo analisou as representações do feminismo na heroína Capitã Marvel, tendo como fonte o filme *Capitã Marvel* (2019). Procuramos demonstrar a importância de uma mulher ter um filme solo em um universo de super-heróis, que é predominantemente masculino. Utilizamos como base teórica autores e autoras que analisam a teoria feminista e de gênero, debates sobre a presença feminina no cinema e nos diversos espaços sociais. Metodologicamente, selecionamos cenas do longa-metragem para investigar características que tencionam os estereótipos femininos relacionados à representação, as quais rompem com padrões estipulados pela sociedade atual. Assim, apontamos o filme *Capitã Marvel* (2019), enquanto importante elemento formador no reposicionamento dos papéis das mulheres no cinema e na continuidade da luta pela equidade de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Capitã Marvel;

Representação; Cinema; Feminismo.

THE REPRESENTATIONS OF FEMINISM IN THE HEROINE CAPTAIN MARVEL: A FILMOGRAPHIC ANALYSIS OF FEMALE PROTAGONISM IN THE MARVEL CINEMATIC UNIVERSE (MCU)

ABSTRACT: This article analyzed the representations of feminism in the heroine Captain Marvel, based on the film *Captain Marvel* (2019). We seek to demonstrate the importance of a woman having a solo film in a superhero universe, which is predominantly male. We will use as a theoretical basis authors who analyze feminist and gender theory, debates about the female presence in cinema and in different social spaces. Methodologically, we selected scenes from the feature film to investigate characteristics that intend the female stereotypes related to representation, which break with the standards stipulated by today's society. Thus, we point to the movie *Captain Marvel* (2019), as an important formative element in the repositioning of female roles in cinema and in the continuity of the fight for gender equality.

KEYWORDS: Captain Marvel; Representation; Cinema; Feminism.

1 | O FEMINISMO E O CINEMA

Ao longo dos anos as mulheres tomaram consciência da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado (GARCIA, 2015, p. 13). O aparecimento de

escritos feministas e de movimentos de mulheres remonta ao início do século XIX, quando as manifestações das mulheres e suas reivindicações foram ouvidas no mundo todo. De acordo com Natalia Pietra Méndez:

[...] assistimos a diversas experiências de organizações que questionaram o papel social das mulheres, exigiram direitos civis, como acesso à formação superior, ao voto e à participação política. As ativistas vinculadas a essa luta ficaram conhecidas como 'sufragistas' (MÉNDEZ, 2011, p. 51-52).

Simultaneamente, as mulheres lutaram contra o regime escravista. A luta pela abolição mobilizou parcelas significativas de mulheres. O feminismo no século XIX também está associado à consolidação do capitalismo e da burguesia enquanto classe social. Para a sociedade capitalista era necessário a capacitação das mulheres da classe operária para o desempenho das atividades laborais. Conjuntamente, a alfabetização passou a ser um atributo necessário à boa esposa e mãe das classes mais elevadas, facilitando assim, a repercussão de ideias emancipatórias entre as mulheres. A entrada das mulheres no mercado de trabalho, possibilitou uma crescente organização na luta por direitos iguais e melhores condições trabalhistas (MÉNDEZ, 2011). No século XIX, percebe-se a existência de dois movimentos paralelos:

[...] de um lado, a discussão sobre a situação da mulher proletária, centrada nas questões da desigualdade de direitos trabalhistas e na exploração de mão-de-obra; de outro, a organização de mulheres pertencentes principalmente aos segmentos médios, intelectualizadas, com o objetivo específico de lutar pela emancipação feminina e a pela conquista de direitos civis (MÉNDEZ, 2011, p. 55).

Depois da Segunda Guerra Mundial (1934-1945), nos Estados Unidos e em países aliados, a presença das mulheres em fábricas, escritórios e bases militares, tornou-se uma realidade definitiva, haja vista, elas ocuparam muitos lugares provisoriamente durante as guerras e passaram a alavancar o setor econômico (LEVI, 2007, p. 65). Entretanto, a situação nos anos seguintes, segundo Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy, recebe um retrocesso:

[...] com o final da guerra e o retorno da força de trabalho masculina, que a ideologia que valoriza a diferenciação de papéis por sexo, atribuindo à condição feminina o espaço doméstico, é fortemente reativada, no sentido de retirar a mulher do mercado de trabalho para que ceda seu lugar aos homens. As mensagens veiculadas pelos meios de comunicação enfatizam a imagem de "rainha do lar", exacerbando-se a mistificação do papel da dona-de-casa, esposa e mãe. Novamente o trabalho externo da mulher é desvalorizado, tido como suplementar ao do homem (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 50).

O período entreguerras foi marcado, então, pela decadência dos movimentos feministas. Somente com o avanço da segunda onda feminista no final da década de 1960, o cenário começa a mudar. À vista disso, os estudos feministas chegam ao cinema na década de 1970. As teóricas feministas buscavam enfatizar questões de gênero e da

representação da mulher, que eram normalmente estereotipadas de forma negativa. A indústria cinematográfica hollywoodiana, “criou a imagem da mulher fatal, erótica e tão inatingível quanto as estrelas no firmamento, indispensável para a cultura hedonista que se buscava produzir” (STAM, 2003, apud ACSELRAD, 2015, p. 94).

A indústria do cinema sendo dominada por homens, moldou a figura da mulher por e para eles, a imagem feminina era apenas objeto de apreciação masculina. Assim, os estereótipos femininos foram sendo reproduzidos, a mulher interpretava apenas papéis passivos, secundários, como suporte para protagonistas masculinos. O cinema na década de 1960 e 1970, ainda possui como foco a sexualização da mulher, perpetuando uma imagem em que a mulher não possuía autonomia, era submissa aos homens e fetichizada, idealizando a imagem de uma mulher irreal.

Os estereótipos femininos continuam a ser reproduzidos sem grandes alterações até a terceira onda feminista, na década de 1980, quando se busca uma mudança nos estereótipos retratados pelas mídias. Assim, não em sua totalidade, mas em grande parte, a imagem da mulher nas telas começa a mudar, surgem personagens fortes que tencionam os papéis tradicionais de gênero.

2 | A ASCENSÃO FEMININA NO UNIVERSO DOS FILMES DE SUPER-HERÓIS

De acordo com Catherine Dalpiaz Adam, diversos movimentos minoritários ganharam força no século XXI. Nos últimos dez anos, principalmente, observamos a emergência de diversas campanhas nacionais e internacionais relacionado às minorias sociais. Assim, muitos filmes vêm surgindo como reação a acontecimentos históricos de sua época e seus movimentos. Diferentes heróis foram criados a partir de determinados contextos históricos, adaptações são realizadas para se enquadrar nos aspectos políticos, econômicos e socioculturais da sociedade (ADAM, 2019).

Nesta direção, as pessoas estão cada vez mais preocupadas com o outro e buscando contribuir para o bem-estar social. Diante disso, cada vez mais os consumidores preferem empresas relacionadas com causas sociais, alimentando assim, seu desejo de consumo. Entre grupos que possuem maior influência para alavancarem a causa, estão as mulheres, que possuem crescente poder de compra e buscam produtos que as proporcionam *empowerment* (KOTLER, 2010, p. 139-143, apud ADAM, 2019, p. 38-40)¹. Isso explica o aumento do número de mulheres consumidoras de histórias em quadrinhos e fãs de filmes de super-heróis.

O universo dos super-heróis constitui uma das culturas mais rentáveis do cinema. O Marvel Studios, por exemplo, já totalizou vinte e dois bilhões de dólares em treze anos². Ampliar a representatividade e a diversidade dos personagens auxilia na consolidação da

1 “Ver-se representado é um fator de grande importância para o estabelecimento de associações emocionais e, ao apresentar personagens diversos, o estúdio fortalece a relação com seus consumidores” (ADAM, 2019, p. 44).

2 Para mais informações ver: <https://www.boxoffice Mojo.com/>

empresa como um dos principais nomes da indústria do entretenimento do século XXI. Cada vez mais, os personagens presentes em referidos longas, são desenvolvidos de forma a agregar outros públicos. Durante dez anos, permaneceu nos filmes de super-heróis uma hegemonia de homens, brancos e héteros, que é quebrada em 2018, com *Pantera Negra*, interpretado por um homem negro, e, mais tarde, com *Capitã Marvel* (2019), uma mulher que não se enquadra nos padrões *heteronormativos*.

Capitã Marvel (2019), destaca-se como o primeiro filme solo de uma heroína da *Marvel Studios*. O longa é ambientado em 1990 e acompanha a trajetória da personagem Carol Danvers, interpretada pela atriz Brie Larson. Uma mulher em busca da sua identidade e origem de sua força, que se tornou uma poderosa guerreira de elite da raça Kree, mas não possui lembranças do seu passado. Após ser capturada pelos Skrulls, ela acidentalmente cai na Terra e começa a ter pistas da sua real identidade. Ao passo que Carol vai se lembrando de sua origem, o longa vai nos mostrando as dificuldades e preconceitos que ela enfrenta desde pequena, como conviver com o irmão e ele poder fazer coisas que ela não pode, por ser mulher. Bem como, quando passa a ocupar cargos majoritariamente masculinos, como piloto da Força Aérea dos Estados Unidos (USAF).

Dirigido por Anna Boden e Ryan Fleck, o longa foi lançado no dia 8 de março de 2019, o Dia Internacional da Mulher e figurou como líder de bilheteria em quase todos os mercados internacionais na sua estreia, ultrapassando a marca de 1,1 bilhão na bilheteria mundial. É um filme estadunidense de super-herói, baseado na personagem Carol Danvers da *Marvel Comics*, produzido pela *Marvel Studios* (MCU) e distribuído pela *Walt Disney Studios Motion Pictures*. Anna Boden é a primeira diretora feminina do MCU, o filme contou com uma equipe criativa composta pelo maior número de mulheres dentro de uma produção cinematográfica da Marvel.

Capitã Marvel (2019) aborda questões como o empoderamento feminino, diversidade, representatividade de gênero e questões políticas como a situação de refugiados. Como produto de sua época, o longa apresenta indagações do nosso tempo, influenciadas por questões e movimentos vigentes no contexto atual, tal qual o feminismo.

Desta forma, este texto objetiva analisar as representações do feminismo na heroína Capitã Marvel, tendo como fonte o filme *Capitã Marvel* (2019). Adentraremos a partir deste momento na análise de algumas cenas selecionadas no filme, para investigar as quebras de padrões presentes no longa e sua representação.

3 | ANÁLISE DAS CENAS DO FILME *CAPITÃ MARVEL* (2019)

Carol vai até o alojamento do seu comandante, Yon-Rogg, e começam a lutar como treinamento. Durante a luta ele está constantemente bloqueando ela.

Texto – Yon-Rogg:

“Você tem que esquecer o passado.”

Texto Carol:

“Não consigo lembrar dele.”

Texto: Yon-Rogg:

“Isso causa dúvida em você. E isso te deixa vulnerável.”



Eles permanecem lutando e Yon-Rogg continua segurando Carol, com raiva ela ameaça soltar uma rajada de fótons no comandante.

Texto – Yon-Rogg:

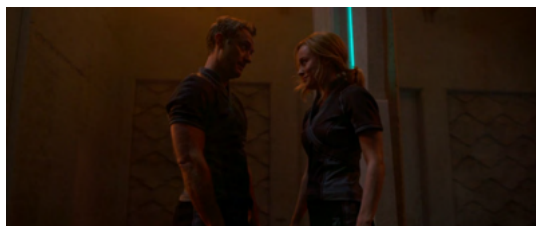
“Controle-o. Perca o controle de novo e terá que lidar com a Inteligência Suprema. Não há nada mais perigoso para um guerreiro que a emoção.”



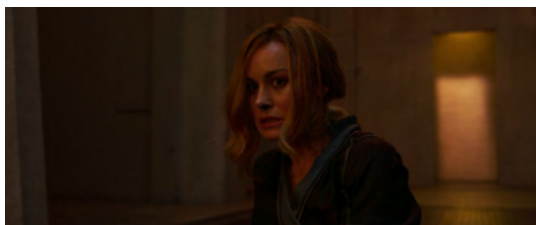
Ambos se levantam, ela ri como quem está burlando o que ele disse, o que o desaponta.

Texto – Yon-Rogg:

“Humor é uma distração. Raiva só é boa para o inimigo.”



Continuam lutando e ele a joga no chão, em um impulso Carol o atinge com uma rajada de fótons e após, sua expressão é de preocupação, como alguém que excedeu o limite.



Muda a cena e eles estão a caminho do lugar onde se encontra a Inteligência Suprema. Carol então começa a indagar a respeito de seus poderes.

Texto – Carol:

“Qual o sentido de me dar isso se não se quer que eu os use?”

Texto – Yon-Rogg:

“Eu quero que você os use. A Inteligência Suprema me deu a responsabilidade de te mostrar como usá-los.”

Texto – Carol:

“Eu sei como”.

Texto – Yon-Rogg:

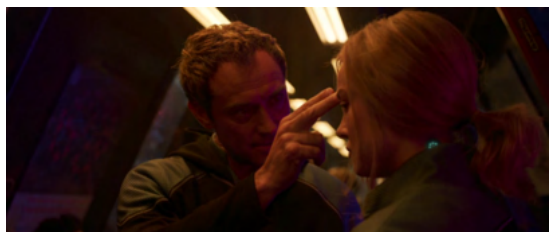
“Bem, se isso fosse verdade, teria me derrubado sem isso”.



Carol lhe dá um tapa, como quem se diverte e ele prossegue sua fala.

Texto – Yon-Rogg:

“Controle seus impulsos. Pare de usar isso (aponta para o coração de Carol) e comece a usar isso (aponta para a cabeça de Carol). Quero que você alcance seu potencial máximo.”



Legenda: Cena do minuto 00:02:53 – 00:04:41.

Quadro 1 - Cena do filme Capitã Marvel

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

No decorrer da cena, Yon-Rogg, o comandante de Carol, segura ela abaixo dele, como quem a subjuga. Quando ela ameaça soltar uma rajada de fótons, ela parece ter o comando, mas logo em seguida ele pede para que ela controle seu poder novamente. Ambos são mostrados geralmente em um primeiro plano, demonstrando intimidade e expressão e ressaltando a ação e fala dos autores. Yon-Rogg é a todo momento exibido de baixo para cima, como quem está eminente a Carol. O diálogo expõe uma preocupação constante por parte do comandante de que Carol reprima suas emoções.

Seu mentor insiste que Carol controle seu poder, seus impulsos e seus sentimentos, a emoção para um guerreiro indica fragilidade. Vista como o sexo frágil durante séculos, a fragilidade é uma característica remetida à mulher. Assim, a personagem precisa reprimir seus sentimentos para se enquadrar em um ideal. Os atributos de um guerreiro vistos como positivos (controle de seus medos, honra, fidelidade, paciência, força, coragem etc.), são qualidades geralmente atribuídas aos homens³.

Michelle Perrot indica que desde Aristóteles até Freud, o sexo feminino é visto como um defeito da natureza. Para Aristóteles, a mulher é um homem incompleto e para Freud um ser indicado para a passividade, devido a sua anatomia. Seus humores são irrelevantes se comparados a capacidade criadora do esperma. “Inferior, a mulher o é, de início, por causa de seu sexo, de sua genitália” (PERROT, 2019, p. 63).



Ao longo do tempo as mulheres sempre foram julgadas como o ser emotivo, a que *chora*, a que *grita*, a que é *louca* ou *histérica*. É remetido a mulher a falta de controle, o homem é sempre estável e racional. A emoção sempre esteve associada a inexistência de racionalidade, devendo ser controlada ou eliminada. Logo cedo as relações sociais marcam a figura feminina como passional, chegando por vezes a ser considerada “descontrolada”,

3 “Amâncio (1998) fez um estudo no qual analisa os conteúdos simbólicos associados às diferenciações sociais entre os sexos. Nesse estudo, os participantes (estudantes universitários de Lisboa) deveriam descrever-se a uma pessoa do mesmo sexo e a uma pessoa do sexo oposto [...]. A autora concluiu que os participantes consideraram que as principais características usadas na descrição das mulheres são relacionadas à emotividade e fragilidade (afetuosa, dependente, emotiva, frágil, meiga, maternal, sensível, submissa, sentimental etc.). Em contrapartida, a imagem social do homem fundamenta-se na atividade e na força (ambiciosa, audacioso, corajoso, aventureiro, dominador, forte etc.)”, (apud LIMA; GONDIM, et al, 2005, p. 74-75).

o menino desde criança “não chora”. Emoção e razão são vistas como opostos, sendo a figura feminina também contrária a razão (FIGUEIREDO; AMOR DIVINO; FERREIRA, 2012, p. 17). De acordo com Helcira Maria Rodrigues de Lima:

[...] no domínio do senso comum, as emoções sempre estiveram relacionadas à ideia de fraqueza, à incapacidade de domínio de si em determinadas situações e, mais ainda, no que se refere a cultura brasileira, esteve sempre relacionada a uma certa “feminilização” do sujeito. Isto porque as mulheres representariam, de acordo com algumas correntes filosóficas e para nossa sociedade conservadora, seres humanos menores e por isso mesmo mais susceptíveis a “ações irracionais”, elas seriam o lado humano ideal para a manifestação de toda espécie de emoções (LIMA, 2006, p. 126).

O comandante de Carol reiteradamente confirma entender o que é melhor para ela, através dele, ela compreenderia seus poderes e sua força. Esse pensamento está estritamente ligado ao patriarcado⁴, o homem precisa estar no controle de tudo e todos. O controle patriarcal se estende desde às famílias, às relações sexuais, trabalhistas e outras esferas (GARCIA, 2015, p. 17).

| | |
|---|---|
| <p>Carol foi capturada pelos Skrulls, que exploram sua mente em busca de informações. Uma das memórias encontradas é de Carol quando criança, competindo em uma pista de Kart com seu irmão e outros meninos.</p> <p>Texto – Irmão: “Você está rápida demais! Precisa ir mais devagar!”</p> |  |
| <p>Em reação ao comentário do seu irmão, ela acelera ainda mais e sofre um acidente. Após o acontecimento o pai de Carol encaminha-se ao seu encontro irritado.</p> <p>Texto – Pai: “Está maluca? Não pertence a esse lugar.”</p> <p>Texto – Carol: “Você o deixa dirigir.”</p> |  |

⁴ Dolores Reguant define o patriarcado da seguinte maneira: “Forma de organização política, econômica, religiosa, social baseado na ideia de autoridade e liderança do homem, no qual se dá o predomínio dos homens sobre as mulheres: do marido sobre as esposas, do pai sobre a mãe, dos velhos sobre os jovens, e da linhagem paterna sobre a materna. O patriarcado surgiu da tomada de poder histórico por parte dos homens que se apropriaram da sexualidade e reprodução das mulheres e seus produtos: os filhos, criando ao mesmo tempo uma ordem simbólica por meio dos mitos e da religião que o perpetuam como única estrutura possível” (REGUANT, 2001, p.20).

| | |
|---|--|
| <p>Em uma próxima cena, Carol está diante de vários homens durante seu treinamento na USAF (Força Aérea dos Estados Unidos), que lhe dirigem diversos comentários.</p> <p>Texto – Homens: “Desista logo!” “Não pertence a esse lugar.” “Qual é, cara.” “Você não é forte o bastante, vai se matar.”</p> |  |
| <p>Pulando de um obstáculo a outro ela acaba caindo e os homens ao seu redor estão rindo. Enquanto permanece no chão o capitão aproxima-se dela.</p> <p>Texto – Capitão: “Nunca deixarão você pilotar.”</p> |  |
| <p>Em seguida, sua memória remete a um bar onde os pilotos se reuniam e um deles dirige-se a Carol.</p> <p>Texto – Piloto: “Você é uma boa piloto, mas muito emotiva.”</p> |  |

Quadro 2 - Cena do filme Capitã Marvel.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Legenda: Cena do minuto 00:14:55 – 00:15:48.

A frase “você não pertence a esse lugar”, é direcionada a Carol desde criança, quando ela realizava brincadeiras consideradas masculinas e, mais tarde, quando escolhe uma profissão exercida majoritariamente por homens. Como já mencionado, a fragilidade é vista como uma característica tipicamente feminina, desde a infância as meninas são tratadas de forma diferente dos meninos, a começar por brincadeiras particulares de um e outro, como também um tratamento díspar em diversas situações. É destinado as meninas atividades mais delicadas, de menos exigência física e cuidados com a casa, enquanto aos meninos tarefas contrárias ao que uma mulher faz e tem-se um incentivo a conhecer coisas além do seu lar. Geralmente se designa às mulheres o espaço privado enquanto aos meninos o público. Assim de acordo com Nalu Faria e Miriam Nobre:

[...] meninas e meninos adquirem características e atribuições correspondentes aos considerados papéis femininos e masculinos. As crianças são levadas a se identificarem com modelos do que é feminino e masculino para melhor desempenharem os papéis correspondentes. Os atribuídos às mulheres não são só diferentes dos do homem, são também desvalorizados. Por isso, as mulheres vivem em condições de inferioridade e subordinação em relação aos homens (FARIA; NOBRE, 2007, p. 1).

Na segunda memória, Carol está ocupando um espaço refutado às mulheres durante anos. Na Força Aérea dos Estados Unidos, mais uma vez escuta que “não pertence àquele lugar”. As mulheres estiveram aprisionadas a um lugar subalterno, destinadas ao espaço doméstico, ao casamento e a maternidade, esses papéis eram vistos como naturais e parte da essência feminina. Com o tempo as mulheres passaram a ocupar os espaços considerados masculinos, adentraram no mundo do trabalho e se estabeleceram em cargos reservados aos homens (LEAL, 2016, p. 172).

Para Dennis Mumby (1996), conforme apontado por Tatiane Leal (2016), o espaço do trabalho constrói e reproduz identidades, a partir de um olhar naturalizado sobre os papéis femininos e masculinos. Ao impedir que mulheres sejam reconhecidas por habilidades como cálculo, estratégia e força, características comumente atribuídas aos homens, perpetuam estereótipos e lhes contestam esses espaços. O ambiente trabalhista possui práticas, direitos e proibições de acordo com as perspectivas sociais relacionadas ao masculino e ao feminino.

A última memória ressalta novamente o olhar de que emoção é um atributo feminino e encarado como negativo. Para Perrot (2019), quando as mulheres ousam agir como homens, tudo se complica, quando saem do espaço privado para o público são criticadas assim que se mostram ou falam mais alto. Qualquer aspecto díspar do considerado racional, fazem com que sejam censuradas⁵.

Todas as cenas mostram Carol de cima para baixo, passando a sensação de que a personagem é inferior a quem a observa. Primeiro com seu pai, que a reprime por estar fazendo o mesmo que seu irmão, e depois com o capitão, que a olha enquanto ela está caída no chão, e lhe diz que nunca deixarão ela pilotar, indicando que ela é fraca e incapaz de ocupar esse espaço. Carol demonstra tencionar os padrões *heteronormativos*, uma vez que, em resposta ao seu irmão, que a pede para ir mais devagar, ela acelera, manifestando assim, contestar o que ele diz. Também indaga ao seu pai, que ele deixa seu irmão dirigir e expressa não aceitar que somente ele possa, questionando o porquê não poderia também.

5 “Na cultura ocidental, as mulheres têm sido definidas, historicamente, como seres emocionais. Tanto os sentimentos quanto o sexo feminino são considerados, no senso comum e em parte do pensamento científico, como entidades naturais, portanto caóticas, irracionais e potencialmente perigosas” (LEAL, 2016, p. 175).

Carol e Maria estão sentadas na cozinha conversando. Carol pede a Maria que conte o que aconteceu na manhã do acidente.

Texto – Maria:

“Você me acordou batendo na porta ao amanhecer. Como de costume. Naquela época tínhamos que levantar muito cedo. A USAF ainda não deixava mulheres pilotarem caças, logo, testar aviões da Lawson era nossa chance de ser importante. Você queria apostar corrida até a base com seu Mustang, eu não quis discutir, sabia que meu Camaro ganharia. Mas você trapaceou e pegou um atalho.”

Texto – Carol:

“Pegar atalho é trapacear?”

Texto – Maria:

“Quando viola regras pré-determinadas, é.”

Texto – Carol:

“Não lembro delas.”

Texto – Maria:

“Claro que não.”



Ambas riem e após uma pausa Maria recomeça e dirige a Carol um olhar deprimido.

Texto – Maria:

“Quando eu cheguei no hangar, Lawson estava agitada. Ela disse que tinha vidas para salvar. Ela queria pilotar, mas você disse que...”

Texto – Carol:

“Se vidas estivessem em perigo, eu pilotaria o avião.”

Texto – Maria:

“Isso. É. Grande momento de heroína. O momento que ambas estávamos esperando.”



Legenda: Cena do minuto 00:59:05 – 01:00:07.

Quadro 3 - Cena do filme Capitã Marvel

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nessa cena destacaremos dois pontos, a começar pela fala da personagem Maria Rambeau, a qual expõe o fato que naquela época a USAF ainda não deixava mulheres pilotarem caças. O filme é ambientado em 1990, as Forças Armadas ainda era um campo muito restrito às mulheres, mesmo na eventualidade de que haja o ingresso de mulheres em diversos países há décadas. Nos Estados Unidos as mulheres estão presentes no exército desde 1970.

De acordo com Vitor Hugo de Araújo Almeida, as mulheres foram admitidas na Força Aérea do Brasil (FAB) em 1982. Em 2014 o percentual das mulheres nas Forças era de 6,6%, o que equivale a 23.787 mulheres, enquanto homens somam-se 335.348. Não obstante, o efetivo de Oficiais Gerais nas Forças em 2014 foi de 1 mulher e 372 homens. Na Força Aérea do Brasil, há um total de 69.093 pessoas, dessas 9.937 são mulheres (ALMEIDA, 2015, p. 15-19).

Há atualmente, mulheres pilotos de caça na FAB. Esse fato merece destaque no presente trabalho. Os pilotos de caça são, em toda força armada do mundo, membros de uma elite combatente. São orgânica, física, intelectual e psicologicamente testados e selecionados ao extremo, de forma que, se

há mulheres no seio desses combatentes, poucos argumentos contrários à entrada delas em qualquer outro meio das Forças Armadas conseguem subsistir (ALMEIDA, 2015, p. 22).

Conforme aponta Almeida (2015), na Força Aérea do Brasil, as mulheres também ocupam cargos de intendentes, engenheiras, médicas, capelães e técnicas. Embora a força ainda mantenha limitações a determinados cargos. Alguns argumentos contrários à presença feminina na Força foram expostos, a começar pelo aspecto psicológico, a premissa foi de possíveis reações na liderança de mulheres sobre mulheres e de mulheres sobre homens, também a fragilidade psicológica da mulher em situações de stress contínuo ou de altas pressões. No que diz respeito ao aspecto físico, as mulheres seriam naturalmente mais fracas que os homens, o que as impediria de participar de combates de maior violência. A presença feminina também influenciaria na harmonia da tropa, que poderia ser afetada por paixões, ciúmes, preocupações com a mulher por ser mais frágil. Conjuntamente haveria o perigo de crimes sexuais, possibilidades de estupros e assédio sexual. Por fim, a mulher possui um papel na sociedade, como progenitora a medida em que a mãe não se encontra presente, poderia afetar na construção da família (ALMEIDA, 2015, p. 33-35).

É perceptível como as mulheres ainda são vistas como o ser emotivo enquanto o homem equivale ao ser racional, suas emoções poderiam afetar sua liderança. Entre os militares brasileiros prevalece a justificativa da fragilidade feminina, que serve para restringir o acesso das mulheres à liderança, é usada para que o homem continue perpetuamente sendo o líder, isso explica o número de Oficiais Gerais nas Forças, apenas 1 mulher enquanto os homens somam-se 372. A mulher também é considerada como quem cuida da casa e dos filhos, se ela está fora quem seria responsável por essa função? Ela está limitada ao lar e se considera sair pode afetar a família. As mulheres possuem os mesmos treinamentos que os homens dentro do exército, ainda assim comumente é perpetuada a ideia de que a mulher é mais fraca, pensamento fortemente enraizado e propagado em nossa sociedade. Essa ideia também coloca a mulher no lugar de um ser que precisa ser defendido, protegido em qualquer situação, mas nunca como o agente direto que protege.

O segundo ponto a ser analisado é a fala de Maria para Carol: “Grande momento de heroína. O momento que ambas estávamos esperando”. O longa rompeu uma grande barreira do sistema patriarcal devido ao protagonismo feminino, que se trata da super-heroína mais poderosa do universo dos quadrinhos. No entanto, tal protagonismo foi representado por uma mulher branca, loira e magra, apesar de quebrar alguns estereótipos das histórias em quadrinhos, como ter seu corpo sexualizado e erotizado, permanece dentro dos padrões de beleza socialmente aceito.

Maria Rambeau, interpretada por Lashana Lynch, é uma mulher negra que na trama ocupa o lugar de melhor amiga da super-heroína, permanecendo reduzida a posição de coadjuvante. Durante muito tempo a luta de reconhecimento das mulheres negras foi

abandonada no processo de emancipação do sexo feminino. Angela Davis evidencia que, como escravas, as mulheres possuíam todos os aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho. Elas eram vistas, assim como os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários não possuíam gênero, ocasionalmente eram esposa, mãe e dona de casa. O capitalismo industrial instituiu a inferioridade das mulheres. Mulher se tornou sinônimo de “mãe” e “dona de casa”, mas não se referia as mulheres negras escravas. Aos olhos dos proprietários elas eram apenas reprodutoras, instrumento para garantir o aumento da força de trabalho escrava (DAVIS, 2016, p. 17-25). As primeiras feministas denunciavam a opressão do casamento, assemelhando o matrimônio a uma “escravidão”, nesse ínterim as mulheres negras ainda não eram percebidas como “mulher”. Assim, ao longo dos anos, as lutas vêm sendo díspares. Isso se reflete em diversos campos da sociedade, aqui observamos como nos filmes de super-heróis, a mulher negra ainda não dispõe de um protagonismo. Apesar de estar presente na trama, ela é restringida ao papel secundário.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carol, ao ocupar um espaço considerado masculino, como piloto da Força Aérea dos Estados Unidos, busca afirmar o direito da mulher de assumir diversas posições e rompe com o padrão de que determinadas atividades não são adequadas às mulheres. Por muitos anos, relegadas a um lugar subalterno na esfera do trabalho, elas estiveram destinadas ao espaço doméstico, ao casamento e a maternidade. A protagonista possui características que tencionam os estereótipos femininos relacionados à representação e rompe constantemente com padrões estipulados através da heteronormatividade.

Não podemos deixar de observar que suas características físicas ainda a enquadram nos padrões de beleza hegemônico. A personagem é branca, magra, possui cabelos loiros e lisos, características valorizadas e exaltadas de acordo com os padrões de beleza impostos pela sociedade. Apesar de romper com uma barreira do sistema patriarcal devido ao protagonismo feminino e quebrar estereótipos das histórias em quadrinhos, ao não ter seu corpo sexualizado e erotizado, a protagonista não foge da zona de conforto que acaba por reproduzir um corpo visto como “ideal”, marginalizando outros corpos, outras cores, outras mulheres.

Carol é constantemente orientada a controlar seu poder e suas emoções, indicando que a mulher ainda é vista como o sexo frágil e passional. A partir da infância existe uma separação entre “coisas de menino” e “coisas de menina”, a fragilidade é atribuída às mulheres, a elas se destinam atividades mais delicadas e menos esportivas, que não as incentivam a se aventurar fora de casa. As brincadeiras geralmente remetem aos cuidados com a casa e filhos. Enquanto aos meninos há o encorajamento para conhecer o mundo além do seu lar, produzir coisas e praticar diversas atividades.

No Exército Brasileiro ainda permanece enraizado, preconceitos de que a mulher é frágil e menos forte que o homem, apesar de já ter se provado o contrário. A justificativa da fragilidade feminina, é usada para restringir o acesso das mulheres à liderança. Enquanto pensamentos assim permanecem, as mulheres continuam a ter seus lugares relegados e dificuldades para ocupar posições ditas como “masculinas”.

Por fim, entendemos que o filme tem aspectos importantes para o debate da equidade de gênero, promovendo a mulher em espaço muito masculinizados, enfatizando a sua capacidade de exercer funções sociais que anteriormente lhe eram negadas. Enfatizando a representatividade da mulher como protagonista de sua própria história, tomando decisões e exercendo funções de liderança e com grande potencial de desdobramento para o debate de gênero e para usos no ambiente de ensino, haja vista que, o filme como elemento pedagógico é um recurso que facilita a aprendizagem e a inserção de temas que geralmente são considerados sensíveis e de difícil debate. Em resumo, *Capitã Marvel (2019)* não só representa uma mudança de paradigma no MCU, mas uma nova percepção do cinema em geral sobre o protagonismo feminino no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ADAM, Catherine Dalpiaz. **Higher. Further. Faster**: uma análise da representação feminina e das relações em Capitã Marvel. 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/211940/001116093.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10/12/21.

ACSELRAD, Marcio. A teoria feminista vai ao cinema: configurações e reconfigurações do feminino na tela. **Vozes e Diálogo**, v. 14, n. 01, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270173204.pdf>. Acesso em: 08/12/21.

ALMEIDA, Vitor Hugo de Araújo. Mulheres nas Forças Armadas Brasileiras: situação atual e perspectivas futuras. **Estudo para Consultoria Legislativa**, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/media/2015-291-estudo-sobre-mulheres-nas-forcas-armadas-vitor-hugo2vs.pdf>. Acesso em 15/12/21.

CAPTAIN Marvel. Direção de Anna Boden e Ryan Fleck. EUA WALT DISNEY STUDIOS MOTION PICTURES, 2019. 1 DVD (128m).

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIGUEIREDO, Allana Mátar de; DO AMOR DIVINO, Marcos Daniel do; FERREIRA, Tatiana Affonso. A dicotomia razão e emoção na obra Por que os homens se casam com as mulheres poderosas? Uma breve análise do tratamento dado às emoções femininas. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.2, p. 15-28, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/397/404>. Acesso em 11/12/21.

FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. **Gênero e educação: caderno para professores**. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação, p. 29-42, 2003. Disponível em: <http://ceseep.org.br/wp-content/uploads/2014/05/SUBS%C3%8DDIOS-PARA-UMA-DISCUSS%C3%83O-DE-G%C3%8ANERO.pdf>. Acesso em 22/12/21.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2018.

LEVI, Joseph Abraham. Estudos de Mulher e de Gênero nos Estados Unidos da América. Séculos XIX-XXI: Temáticas e Abordagens. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, **Campus Social-Revista Lusófona de Ciências Sociais**, n. 3 & 4, p. 63-76, 2007. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/campusocial/article/view/224>. Acesso em: 27/12/2021.

LEAL, Tatiane. “Elas são muito emotivas”: representações de gênero, emoções e trabalho no discurso jornalístico. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 18, n. 2, p. 170-179, 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2016.182.06/5495>. Acesso em 18/12/21.

LIMA, Helcira Maria Rodrigues de. **Na tessitura do Processo Penal**: a argumentação no Tribunal do Júri. 2006. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6W2QTZ/1/helcira_lima_tese.pdf. Acesso em: 04/12/21.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira et al. Imagens sociais e gênero nas relações de trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 5, n. 1, p. 71-101, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/7774/7151>. Acesso em 26/12/21.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Do lar para as ruas**: capitalismo, trabalho e feminismo. Mulher e trabalho. Porto Alegre: v. 5, 2011. Disponível em: <http://cdn.fee.tche.br/mulher/2005/artigo3.pdf>. Acesso em: 03/12/21.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da imagem: território da história cultural. **Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural**. Porto Alegre: Asterisco, p. 99-122, 2008.

REGUANT, Dolores. La mujer no existe. In: SAU, Victoria; **Diccionario ideológico feminista**, vol. III. Barcelona: Icaria, 2001.

CORPOS INTERSEXOS NO ESPORTE DE ALTO RENDIMENTO

Data de aceite: 01/02/2022

Bruna Silveira Chaves

Doutoranda no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física e Desportos/UFJF. Juiz de Fora. Minas Gerais

Ludmila Mourão

Docente no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação Física e Desportos/UFJF. Juiz de Fora. Minas Gerais

RESUMO: O corpo não está fora da cultura e da História. Como objeto de conhecimento, é uma categoria construída por um discurso particular que, ao enfatizar as diferenciações biológicas, o trata como dado e natural. O discurso biológico que legitima a diferenciação entre homens e mulheres não passa, portanto, de uma construção discursiva (GOELLNER, 2013). A linguagem, a história intelectual e as formas sociais são sexuadas. A constituição social não permite ao ser humano ser apenas “humano”, é necessário enquadrar-se em um dos lados – macho ou fêmea – e tudo que difere disso é considerado anormal, patológico.

PALAVRAS-CHAVE:

ABSTRACT: The body is not outside of culture and history. As an object of knowledge, it is a category constructed by a particular discourse that, by emphasizing biological differences, treats it as given and natural. The biological discourse that legitimizes the differentiation between men and women is, therefore, a discursive construction

(GOELLNER, 2013).

Language, intellectual history and social forms are sexed. The social constitution does not allow the human being to be just “human”, it is necessary to fit into one of the sides – male or female – and everything that differs from this is considered abnormal, pathological.

KEYWORDS:

INTRODUÇÃO

O corpo não está fora da cultura e da História. Como objeto de conhecimento, é uma categoria construída por um discurso particular que, ao enfatizar as diferenciações biológicas, o trata como dado e natural. O discurso biológico que legitima a diferenciação entre homens e mulheres não passa, portanto, de uma construção discursiva (GOELLNER, 2013).

A linguagem, a história intelectual e as formas sociais são sexuadas. A constituição social não permite ao ser humano ser apenas “humano”, é necessário enquadrar-se em um dos lados – macho ou fêmea – e tudo que difere disso é considerado anormal, patológico.

No início do século XIX, os corpos entendidos como normais pela medicina passam a ser, então, o masculino e o feminino, diferentes e complementares. A Ciência e, especialmente, a medicina, trabalham arduamente no sentido de atribuir uma série de características/atributos emocionais e comportamentais distintos para cada sexo. Essa imposição de comportamentos sobre uma base biológica acaba sugerindo uma

linearidade sexo-gênero-sexualidade, onde o homem-masculino se relaciona somente com a mulher-feminina, dado que ambos são opostos e complementares (SILVESTRIN, 2013, p. 7).

É necessário pensar que os sujeitos não são apenas homens ou mulheres, mas homens e mulheres de várias etnias, classes, religiões, gerações, etc. Assim sendo, há diferentes mulheres e diferentes homens, e suas identidades se constroem ao longo da vida por meio de práticas sociais (GOELLNER, 2013).

O conceito de gênero pretendia 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 social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2010).

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2010).

Evidencia Louro (2000) que hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Características dos corpos significadas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder.

Butler (1999, p. 54) afirma que “as sociedades constroem normas que regulam e materializam os sexos dos sujeitos e que essas “normas regulatórias” precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretize”. Contudo, ela acentua que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”.

Os corpos intersexos enfrentam a falta de visibilidade e principalmente do entendimento sobre suas condições e características; esses corpos, por apresentarem características de ambos os sexos, resultantes das diferenças do desenvolvimento sexual, não podem ser enquadrados no binarismo sexual macho/fêmea. Assim, esse corpo que difere da norma sofre retaliação em todos os ambientes por onde transita e, no cenário esportivo, essa condição é agravada, em que pese o fato de o esporte se organizar em modalidades, divididas por sexos.

Segundo Xavier Filha (2009, p. 12) “a equidade de gênero é a condição de igualdade de direitos para os sujeitos, independente de gênero feminino ou masculino”. Esse conceito ganha relevância e intencionalidade política no contexto das desigualdades de gênero presentes no universo das práticas corporais e esportivas. Contribui Carvalho, *et al*, (2009) dizendo que a equidade de gênero se refere à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas.

O presente capítulo, se propôs a investigar de que maneira a inserção e permanência do atleta intersexo no esporte de alto rendimento contribui para as novas formas de representação social desse sujeito na sociedade e como o esporte atua nesse processo.

Intersexualidade

Intersexo é um termo usado para designar variedades de condições congênitas em que a anatomia, em suas múltiplas camadas – genitais, gonadais, hormonais, cromossômicas e moleculares – não se conformam em uma definição padrão de masculinidade e feminilidade entendidos como típicos para homens e mulheres. É, portanto, uma categoria social que reflete variações biológicas e anatômicas das determinações sexuais hegemônicas (PIRES, 2015). Estima-se existirem mais de quarenta combinações intersexuais diferentes.

Mesmo sendo uma parcela considerável da população, chegando a quase 2% da população mundial segundo dados da ONU (2017), as pessoas intersexo são constantemente invisibilizadas e rejeitadas por não serem apreendidas no interior do sistema binário vigente sobre as corporalidades. Foucault (2005) dizia que a intersexualidade não é uma identidade, mas a impossibilidade sexual de uma identidade, precisamente porque ela/ele ocasiona uma convergência e desorganização das regras que governam sexo/gênero/desejo.

As experiências da intersexualidade englobam distintas corporalidades, relações e articulações. Alguma condição de intersexualidade pode ser descoberta em várias etapas da vida biológica e social, desde a infância, passando pela puberdade, até fases da vida adulta.

Os casos de ambiguidade sexual foram ao longo da história definidos como *hermafroditismo*. Foi somente em 1917, que os termos “intersexo” e “intersexualidade” passaram a ser usados. Isso aconteceu porque era necessário um termo que referenciasse a situação transitória do sujeito, que aguardava a descoberta do sexo “verdadeiro”.

A regra, então, para descobrir este sexo em alguém já adulto ou pelo menos não mais bebê passa a ser a composição do “todo” de uma pessoa e o que mais a equilibra para o lado feminino ou masculino, envolvendo gônadas, caracteres e funções sexuais e, cada vez mais, a influência psíquica (LEITE JR, 2008).

Com a realização do Consenso de Chicago (2006), surge uma nova nomenclatura diagnóstica da intersexualidade, apoiando-se em termos mais descritivos e genéticos, mas ainda assim mantendo uma base patológica ao categorizar esses sujeitos como pessoas com “Distúrbios do Desenvolvimento Sexual (DDS)”¹. Em 2016, uma revisão do Consenso de Chicago de 2006 por diversos profissionais da medicina e outras áreas de conhecimento, além de organizações e associações de pessoas intersexuais, resultou na resolução “*Global DSD Update Consortium*”, que apresenta novas diretrizes para as situações de intersexualidade. Em 2018, uma mudança na nomenclatura é proposta por uma Declaração de Consenso, desenvolvida por um grupo europeu multidisciplinar de especialistas, culminando no artigo “*Caring for individuals with a difference of sex development (DSD): a Consensus Statement*”, que propõe a mudança do termo “distúrbios” para “diferenças” do

1 As Diferenças do Desenvolvimento Sexual (DDS) também conhecidas como Distúrbios do Desenvolvimento Sexual, compreendem um grande grupo de variações congênitas do trato urogenital e do sistema reprodutivo, afetando a determinação e/ou diferenciação do sexo humano (COOLS, 2018).

Desenvolvimento Sexual (DDS) (COOLS, 2018).

Independente da nomenclatura utilizada ao longo dos anos, a condição intersexo nunca perdeu sua característica patológica, que necessita de correção. A preocupação incessante com uma “verdadeira” localização do sexo em meio ao corpo imperfeito e ambíguo não só retroalimenta a busca por uma verdade sobre o corpo, a humanidade e a realidade, mas também anda lado a lado com a necessidade primária de manter o regime heterossexual de reprodução social e biológica inalterado (PIRES, 2016).

O corpo intersexo é uma demonstração biológica natural de que é possível ter uma corporalidade composta por características de ambos os sexos; no entanto, as individualidades responsáveis em definir outras características físicas, que não as sexuais, como cor do cabelo, cor dos olhos, não são questionadas. Na realidade o que acontece é que as “Diferenças do Desenvolvimento Sexual” (DDS, 2018), são condições que causam desconforto e são tratadas, na maioria dos casos, como patologia, mesmo quando não oferecem risco de vida à pessoa.

Segundo Louro (2013), aqueles e aquelas que transgridem as fronteiras de gênero ou de sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados “próprios” de cada um desses territórios, são marcados como sujeitos diferentes e desviantes.

Intersexualidade no esporte

Os indivíduos intersexo por não serem absorvidos pelo sistema binário de gestão dos corpos, inclusive no esporte, são invisibilizados e sua identidade é negada, com base em regimes de verdade, produzidos em configurações entre saber e poder, que circulam no campo social. Segundo Foucault (2014, p.85) “um regime de verdade é o que determina as obrigações dos indivíduos quanto aos procedimentos de manifestação do verdadeiro”.

Percebe-se que os regimes de verdade do binarismo sexual, da hegemonia do saber médico e da naturalidade da diferenciação dos corpos faz com a própria sociedade busque, de alguma forma, se manter na norma e fazer com que aqueles que escapam desta possam retornar de alguma forma, muitas vezes, inclusive, de forma autoritária. A “normalização” culmina na gestão dos corpos intersexos seja nos neonatos ou ao longo da vida, nos diversos ambientes em que eles transitam, e especialmente no cenário esportivo.

Particularmente quando se inter-relacionam sexualidade e sistema esportivo, nas sociedades contemporâneas, os corpos aparecem como marionetes dentro do palco da heteronormatividade, onde a heterossexualidade é tomada como pressuposto obrigatório/compulsório (RICH, 1999). Por heteronormatividade entende-se o sistema social de organização do gênero e da sexualidade que define a heterossexualidade como norma e a homossexualidade como desvio (ALMEIDA, 1995).

O esporte emerge como mais um espaço das performatividades de gênero, servindo

de *locus* binário de experimentação corporal e político, demarcando as hierarquias sociais de gênero e reforçando as desigualdades entre o masculino e o feminino (GOELLNER e GRESPAN, 2014).

Segundo Ferretti e Knijnik (2007) o esporte é um dos palcos nos quais se desenrola uma grande parte das definições sobre o que é ser homem ou ser mulher – isto é, o esporte é uma das instituições sociais em que, inclusive por sua corporeidade, se manifestam as ideologias sobre o masculino e o feminino que estão em permanente tensão, favorecendo, desta forma, o emprego das diferenças biológicas para justificar como natural a construção social dos gêneros.

A separação dos sexos é entendida como uma questão fundamental para uma justa competitividade esportiva. Desse modo, o preço para a obtenção de uma identidade socialmente inteligível é a subordinação, porque essa mesma identidade encarcera em papéis sociais rígidos (SALIH, 2012).

Desde o começo do século XX, as instituições esportivas se preocupam em garantir um nível de “equidade esportiva” na categoria feminina na medida em que escrutina e regula certos corpos. Esses testes fazem parte de uma Política de Verificação de Gênero² que tem o intuito de, como descrevem Silveira e Vaz (2014, p. 459), “contribuir na manutenção do esporte como um território classificatório” onde as fronteiras da masculinidade, da feminilidade e da heterossexualidade serão continuamente reforçadas a fim de garantir uma suposta elegibilidade do/a atleta para competir em um evento esportivo limitado a um único sexo.

A separação dos sexos é defendida como uma questão fundamental para que a justiça se faça presente no esporte. A defesa da legitimidade esportiva busca encontrar homens com características genéticas que trazem vantagens no desempenho, já na competição feminina busca por “falsos homens” através dos testes genéticos que compõe as políticas de verificação de gênero.

Questão de imensa controvérsia, a começar pela utilização do termo “verificação de gênero” quando na verdade se busca identificar o “sexo verdadeiro”, essas políticas de testagens se constituem em persistentes falhas que não conseguem compreender as complexidades das Diferenças do Desenvolvimento Sexual (DDS) e suas implicações no desempenho atlético.

Essas políticas, rotuladas como práticas discriminatórias, sofreram alterações ao longo dos anos, primeiro se caracterizando como “testes de verificação de sexo/gênero³”, e depois como “Regulamentos de Elegibilidade⁴”.

2 Políticas de verificação de gênero são normas e procedimentos utilizados pelas instituições esportivas com o objetivo de verificar a condição sexual do atleta. (SILVEIRA, 2015)

3 Testes de verificação de sexo/gênero são os testes utilizados para verificar ou comprovar o sexo biológico do atleta, investigando a existência de algum distúrbio do desenvolvimento sexual que possa trazer vantagem competitiva. (SILVEIRA, 2015)

4 Regulamentos de Elegibilidade constituem regulamentos relativos à elegibilidade de atletas em uma determinada competição. (SILVEIRA, 2015)

Desde o início, a crítica e o desconforto têm acompanhado a prática da verificação de gênero/sexo, mas em vez de desistir de respostas científicas para questões culturais, representantes das organizações esportivas, cientistas e até mesmo atletas continuam procurando novas descobertas e técnicas biomédicas para justificar as diferenças que deveriam ser explicadas pelas construções culturais que oprimem e escrutinam os corpos intersexo.

Esses testes, ao longo dos anos, resultaram em regulamentos e políticas de regulamentação do esporte no cenário mundial, estabelecendo regras para a participação dos atletas, principalmente os que apresentam DDS. Esses regulamentos constituem procedimentos inconsistentes do ponto de vista científico e ético, e contrários à proposta fundamental do esporte que é o jogo limpo. Segundo Sonken, *et al* (2018), um dos princípios fundamentais de justiça no esporte é a não discriminação, ou seja, que as oportunidades de participar e competir sejam para todos, independentemente de fatores econômicos, sociais, religiosos, raciais/étnicos, ou de orientação sexual.

A afirmação de que as taxas superiores de testosterona, produzidas naturalmente, fornecem a algumas mulheres uma vantagem na capacidade competitiva sobre outras mulheres é profundamente e exaustivamente contestada (Karkazis *et al*, 2012; Karkazis e Jordan-Young, 2013; Healy *et al*, 2014; Bermon *et al*, 2014; Ritzen *et al*, 2015; Bermon e Garnier, 2017; Karkazia e Meyerowitz-Katz, 2017; Sonksen *et al*, 2018; Menier, 2018; Franklin, Ospina Betancurt e Camporesi, 2018). Sobre essa vantagem competitiva oferecida pelos níveis de testosterona (hiperandrogenismo), uma das condições intersexo mais comuns entre as atletas do sexo feminino, caso exista, ao apresentar-se como uma vantagem natural, não seria injusta e não constituiria fundamento para a aplicação dos regulamentos.

Parece existir uma perseguição ao sexo feminino, uma busca por enquadrar os corpos atléticos femininos nos padrões “ditos” normais de feminilidade, não respeitando as alterações físicas e biológicas que emergem com a prática esportiva de alto rendimento, independente de ela possuir ou não DDS. “A preocupação generalizada com a des-feminização das atletas do sexo feminino passou a dominar o cenário do esporte internacional” (SILVEIRA e VAZ, 2014, p 470)

Sobre o governo dos corpos de atletas intersexo no esporte, Pires (2016, p.231) assevera que “regular a elegibilidade da mulher enquanto categoria esportiva não é só um trabalho de promover uma competição mais justa, sem vantagens desleais entre as atletas, mas é principalmente um trabalho de classificação e rotulação dos corpos e vidas”.

Segundo estudo de Wiesemann (2011) o trauma causado pelo diagnóstico de DDS em atletas foi comparável à de abuso físico ou sexual. Mulheres do esporte muitas vezes conhecem sua condição intersexo por meio dos testes de verificação de gênero, na maioria das vezes, em condições pré-competições, o que causa uma voluntariedade de consentimento para a realização de todos os procedimentos que investigam sua condição

biológica e expõe sua vida particular. Algumas situações instalam a não continuidade da atleta na vida esportiva, sentimentos de vergonha, depressão e em alguns casos, até suicídio.

Segundo Paul Preciado a pessoa intersexo se constitui enquanto corpo intersexo e tem “o corpo como espaço de construção biopolítica, como lugar de opressão, mas também como centro de resistência” (2014, p.13). É nessa perspectiva de luta que as pessoas com variações intersexo tem trilhado suas trajetórias esportivas, com determinação e superação para provar o que não precisaria ser provado, sua existência enquanto pessoa.

Estudos de caso

Dentro do cenário esportivo mundial, as principais instituições responsáveis pelas políticas de verificação de gênero/sexo foram o Comitê Olímpico Internacional (COI) e a Associação Internacional de Federações de Atletismo (IAAF), que por décadas, usaram julgamentos médicos, exames físicos e testes genéticos para avaliar a elegibilidade de atletas.

Em mais de 30 anos de testes obrigatórios, atletas com DDS foram estigmatizadas e algumas tiveram o seu direito de competir negado, embora frequentemente sua condição intersexo não oferecesse vantagem competitiva. Importante inferir o fato de outras variações moleculares e genéticas que conferem vantagens no desempenho atlético não serem consideradas injustas, e principalmente com relação à dosagem de testosterona, não há controle ou limite superior para esse hormônio na categoria masculina.

Ao longo da história do esporte, tal prática viola os direitos de dignidade, igualdade e liberdade das mulheres hiperandrogênicas, exigindo que elas restrinjam sua habilidade atlética natural ao tomar drogas redutoras de testosterona, algo que não é exigido de atletas do sexo masculino que podem ter níveis excepcionalmente altos desse hormônio (MCQUOID-MASON, 2019).

Temos como primeiro exemplo nesta narrativa, a história de Maria Jose Martinez Patino, atleta espanhola de atletismo, que falhou no teste de cromatina sexual⁵. Seu caso teve grande exposição pública, com repercussões financeiras e morais para a atleta. Dez anos depois, ela consegue reverter sua elegibilidade esportiva e prova sua variação intersexual chamada de “Síndrome de Insensibilidade Androgênica Completa”. Ela foi a primeira atleta que teve coragem de quebrar o silêncio e falar da discriminação por ela sofrida em 1985.

Diante desse caso, a IAAF abandona qualquer testagem cromossômica para garantir a elegibilidade esportiva. O COI ainda mantém testes sexuais até 1999, quando o Conselho Diretor da instituição banuiu os processos de testagem e definiu que deveria passar pela

5 Teste de cromatina sexual também chamado de teste de corpúsculo de Barr, O corpúsculo de Barr acontece quando o cromossomo X está inativo e espiralizado. Isso ocorre em composições cromossômicas em que há mais de um X presente, por exemplo 46, XX ou 47, XXY. Em casos de somente um X presente (tipo 46, XY), o único X fica ativo no par dos cromossomos sexuais (PIRES, 2016).

verificação de sexo as atletas que despertassem “dúvida” durante as competições.

Exemplo de grande constrangimento foi a corredora indiana da prova de 800m, Santhi Soundarajan que foi submetida a um teste de verificação de gênero, que a negatizou para o sexo feminino, logo após ganhar uma medalha de prata nos Jogos Asiáticos de 2006. No entanto, em 2005, a mesma atleta fez um desses testes, em um campeonato na Coreia do Sul, quando ganhou outra medalha de prata na prova dos 800 m. Na época, Santhi passou na testagem, então não fica claro como os resultados mudaram. Santhi perdeu sua elegibilidade esportiva e o respeito da sociedade. Um ano depois, Santhi tentou o suicídio.

Em 2009, veio à tona o caso da corredora sul-africana Caster Semenya, com apenas 18 anos, que no Campeonato Mundial de Atletismo, em Berlim, ganhou a medalha de ouro e após 3 horas da sua vitória, teve sua condição sexual questionada. Tal investigação foi justificada primeiro pelo incômodo e descontentamento de suas adversárias, que publicamente questionaram sua identidade sexual e sua feminilidade, depois, pela melhora no seu desempenho, ganhando o título por quase dois segundos e meio de vantagem e também por uma notícia lançada na mídia por um blog sul-africano alegando sua condição intersexo.

Semenya sofreu exposição da sua vida privada por quase 10 meses, quando ficou afastada das competições aguardando o resultado da IAAF sobre sua elegibilidade esportiva. Em julho de 2010, ela foi autorizada a competir com mulheres. O polêmico caso dessa atleta fez com que a IAAF e o COI revissem as regras e padrões para que mulheres pudessem “ter permissão para competir como mulheres”. Assim, em maio de 2011, a IAAF publica novo regulamento sobre a elegibilidade de mulheres com hiperandrogenismo, onde mulheres com níveis de testosterona superiores a 10 nmol/L só poderiam competir se passassem por procedimentos que diminuíssem os níveis de testosterona por, no mínimo, dois anos. Tal situação é justificada pelo fato do hiperandrogenismo supostamente fornecer uma vantagem na performance do atleta e perturbar a disputa equitativa.

A velocista indiana Dutee Chand, campeã nacional da categoria sub-18 na prova de 100m, foi testada em 2014 com níveis de testosterona acima do limite permitido de 10 nmol/l definido pela IAAF e afastada das competições até que se submetesse aos procedimentos que reduzissem seus níveis de andrógenos. Ela se recusou a fazer as intervenções e entrou na justiça, apelando para a Corte Arbitral do Esporte (CAS) onde, em 2015, vence a disputa judicial e é liberada para competir. Após a decisão, o tribunal determina à IAAF a suspensão por dois anos dos regulamentos sobre hiperandrogenismo. A comissão da CAS conclui que “eram insuficientes as evidências sobre o grau de vantagem que as mulheres hiperandrogênicas sensíveis a andrógenos desfrutam, comparadas a mulheres não hiperandrogênicas”, pedindo à IAAF que prove a correlação entre os níveis de testosterona em atletas femininas e vantagem competitiva.

Após cumprir as exigências da CAS, a IAAF introduziu novos critérios de elegibilidade

segundo o regulamento “*Eligibility Regulations for the female classification*”⁶ (IAAF, 2018) que entrou em vigor 1º de maio de 2019, após o veredito final do impasse judicial da atleta Caster Semenya, que perde no CAS e na Suprema Corte Federal da Suíça. O novo regulamento de 2018 aplica-se apenas a um subconjunto de provas (400m, 400m com barreiras, 800m, 1500m e milha atlética) e tem o limite arbitrário de 5 nmol/l. Mulheres devem manter o nível abaixo do limite especificado para permanecerem elegíveis.

No Brasil, temos o caso da ex-judoca Edinanci Fernandes da Silva, medalhista de ouro nos Jogos Pan-americanos de 2003 e 2007, e de bronze no Campeonato Mundial desta modalidade nos anos de 1997 e 2003; seu teste de feminilidade acusou um caso de condição intersexual. Edinanci era chamada nos meios midiáticos de “hermafrodita”, seu corpo mais masculino devido à variação intersexual justificava seus altos rendimentos e ganhos em competições. Edinanci supostamente se submete a procedimentos de gestão do seu corpo para participar dos Jogos Olímpicos de Atlanta (1996), e participa de mais três Olimpíadas, conquistando o ouro na categoria meio pesado em 2007 nos Jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro. Uma trajetória marcada pelas suspeitas sobre sua performance esportiva. A atleta superou a violação de seu corpo e a espetacularização de sua vida com uma persistente dedicação ao esporte (PIRES, 2016).

Os corpos intersexos no esporte ficam engendrados nas formas de subjetivação que direcionam as condutas e manipulam suas performances, seja através do controle da taxa de testosterona quanto no controle da imagem corporal, que por vezes leva as atletas a escolhas de afastamento e abandono da prática esportiva. Em muitos casos a produção da invisibilidade, vai além da problemática do “ajuste” biomédico instituído como regime de verdade e poder, mas traz à tona outros marcadores sociais como raça, classe e nacionalidade.

Considerações Finais

Percebe-se que o corpo intersexo apresenta-se na sociedade e em especial no cenário esportivo como uma ameaça ao modelo de sexualidade historicamente construído. No esporte a gestão dos corpos não é pautada no desempenho, mas nos corpos e suas imagens que devem conformar com o padrão *cisheteronormativo* instituído.

Como condição de permanência no esporte, atletas com variações intersexuais têm como uma constante na sua trajetória esportiva a violação dos seus corpos e a espetacularização de suas vidas. São diversos os acionamentos sobre o corpo elegível, onde procedimentos e regulamentos que infringem o direito à dignidade do atleta são mediados pela busca da justiça esportiva. Torna-se necessário que a justificativa do “jogo limpo” no esporte seja utilizada para traçar novas representações do corpo atlético que não sejam carregadas de padrões e modelos pré-concebidos, que possam ser e viver o que os

⁶ IAAF – Eligibility Regulations for the Female Classification [Athletes with Differences of Sex Development], 2019. Disponível em <http://bit.ly/eligibility-regulations-for-the-female-classification-2019>

seus corpos lhe proporcionem ao invés de serem banidos e expulsos do cenário esportivo.

Assim, apesar das formas de gestão do corpo intersexo acontecerem no campo social, é necessário dar às pessoas intersexo liberdade de ser, de fazerem escolhas de modos de viver e de constituição de si, autonomia e conseqüentemente visibilidade para além dos limites do cenário esportivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de si**: uma representação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995.

BERMON, Stephane, and Pierre-Yves, GARNIER. Serum androgen levels and their relation to performance in track and field: Mass spectrometry results from 2127 observations in male and female elite athletes. **British Journal of Sports Medicine**. Vol. 51(17), p. 1309–1314. 2017.

BERMON, Stephane, Pierre-Yves, GARNIER, Angelica, LINDÉN HIRSCHBERG, et al. 2014. Serum androgen levels in elite female athletes. **The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism**. Vol. 99(11), p. 4328–4335. 2014.

BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. 1n: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Maria E. P. de, ANDRADE, Fernando C. B. de A., JUNQUEIRA, Rogério D. **Gênero e diversidade sexual**. Um glossário. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 2009.

COOLS, Martine, NORDENSTRÖM, Anna, ROBEVA, Ralitsa *et al.* Caring for individuals with a difference of sex development (DSD): a Consensus Statement. **Nat Rev Endocrinol**. Vol.14, p. 415–429. 2018.

COSTA, Tammy Rocha.; ZOBOLI, Fabio. Corpo, sexualidade e gênero: a mulher atleta. **Revista Espaço Acadêmico**, n 154, março, 2014.

FERRETTI, Marco Antônio de Carvalho; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Mulheres podem praticar lutas? Um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n.1. p.57-80, jan./abr.2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014

FRANKLIN Simon, OSPINA BETANCURT Jonathan, CAMPORESI, Silvia. What statistical data of observational performance can tell us and what they cannot: the case of Dutee Chand v. AFI & IAAF.

British Journal of Sports Medicine. Vol. 52, p. 420–1. 2018.

GRESPLAN, Carla Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. Fallon fox: um corpo *iu* no octógono. **Movimento**, Porto Alegre, v.20, n.4, p. 1265-1282, out./dez. de 2014.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico- profissional da Educação Física. **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HEALY, Marie-Louise, James. GIBNEY, Claire. PENTECOST, M. WHEELER, and Peter. SÖNKSEN. Endocrine profiles in 693 elite athletes in the post competition setting. **Clinical Endocrinology** Vol. 81(2), p. 294–305. 2014.

KARKAZIS Katrina, JORDAN-YOUNG, Rebecca. The Harrison Bergeron olympics. **Am J Bioeth.** Vol. 13(5), p. 66–69. 2013.

KARKAZIS, Katrina, JORDAN-YOUNG, Rebecca, DAVIS, Georgiann, & CAMPORESI, Silvia. Out of bounds? A critique of the new policies on hyperandrogenism in elite female athletes. **American Journal of Bioethics**, Vol.12, p. 3–6. 2012.

KARKAZIS, Katrina., and Gideon MEYEROWITZ-KATZ. Why the IAAF's latest testosterone study won't help them at CAS. **World Sport Advocate**, August, 2017.

LEITE JR, Jorge. “**Nossos corpos também mudam**”: sexo, gênero e a invenção das categorias “travesti” e “transexual” no discurso científico. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.

LOURO, Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2 ed. Belo Horizonte, Autentica, 2013.

LOURO, Guacira.(org) **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autentica, 2000.

MCQUOID-MASON DJ. Would it be ethical or legal for doctors in South Africa to administer testosterone-reducing drugs to Caster Semenya? **Afr Med J.** Vol. 109(8), p. 552-554. Jul, 2019.

MENIER, Amanda. Use of event-specific tertiles to analyse the relationship between serum androgens and athletic performance in women. **British Journal of Sports Medicine**. 2018.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9- 27, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Gender and Genetics**.2017. Disponível em: <https://goo.gl/5xJ9Kx>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

PIRES, Barbara. As políticas de verificação de sexo/gênero no esporte: intersexualidade, doping, protocolos e resoluções. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, 24, 2016.

PIRES, Barbara. Distinções do desenvolvimento sexual: percursos científicos e atravessamentos políticos em casos de intersexualidade. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia Social) – Museu

Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo, n-1edições, 2014.

RICH, A. La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. In: NAVARRO, M.; STIMPSON, C. R. (Ed.). **Sexualidad, género y roles sexuales**. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

RITZÉN, Martin, Arne. LJUNGQVIST, Richard. BUDGETT, *et al.* The regulations about eligibility for women with hyperandrogenism to compete in women's category are well founded. A rebuttal to the conclusions by Healy et al. **Clinical Endocrinology**. Vol. 82(2), p. 307–308. 2015.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVEIRA, Viviane. "Mulheres, Atletas, Testosteronadas: a história de Dutee Chand e tantas outras". **Labrys: Études féministes / Estudos feministas**, v. 28, 2015.

SILVEIRA, Viviane; VAZ, Alexandre. "Doping e controle de feminilidade no esporte". **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 447-475, 2014.

SILVESTRIN, Julia Mara Pegoraro. **Perform (atividade) na escola**: reflexões sobre gênero na Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SÖNKSEN, Peter. H., BAVINGTON, L. Dawn, BOEHNING, Tan, COWAN, David, GUHA, Nishan, HOLT, Richard, BÖHNING, Dankmar. Hyperandrogenism controversy in elite women's sport: An examination and critique of recent evidence. **British Journal of Sports Medicine**. Vol. 52(23), p. 1481-1482. Dec, 2018.

VAZ, Alexandre Fernandez. Doping, esporte, performance: notas sobre os "limites" do corpo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, CBCE/Autores Associados, vol.27, nº1, out/2005, pp.23-36

WIESEMANN, Claudia. Is there a right not to know one's sex? The ethics of 'gender verification' in women's sports competition. **J Med Ethics** 2011, n. 37, p. 216-220.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.) **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.

GÊNERO, ESTÁ NOS PLANOS DA UNIVERSIDADE?

Data de aceite: 01/02/2022

Rosangela Wojdela Cavalcanti

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Tecnologia em Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR Curitiba, Paraná, Brasil

Nanci Stancki da Luz

Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Tecnologia em Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR Curitiba, Paraná, Brasil

RESUMO: Buscamos neste artigo averiguar como a questão de “gênero” está sendo contemplada nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIS) das Universidades Federais Brasileiras. A abordagem teórica discute a constituição dos sujeitos, gênero e identidades; assim como identifica o que é o Plano de Desenvolvimento Institucional, enquanto documento que define as dimensões de organização institucional e pedagógica, o corpo docente e as instalações das ditas universidades. O artigo destaca a universidade como *locus* privilegiado na constituição dos sujeitos, que pode transformar, produzir conhecimentos, como também oprimir. Na pesquisa empreendida, analisamos os PDIs das sessenta e oito Universidades Federais do País, buscando referência ao termo “gênero”, sempre que empregado no sentido em foco, qual seja, como constituindo a identidade

dos sujeitos. Constatamos que, em mais da metade das universidades, a categoria gênero foi contemplada, seja como ação ou diretriz institucional, seja como tema de cursos de pós-graduação ou grupo de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Identidade. Plano de Desenvolvimento Institucional. Universidades

GENDER, IS IT IN THE UNIVERSITY'S PLANS?

ABSTRACT: We seek in this article to investigate how the issue of “gender” is being contemplated in the Institutional Development Plans (PDIS) of Brazilian Federal Universities. The theoretical approach discusses the constitution of subjects, gender and identities; as well as identifying what the Institutional Development Plan is, as a document that defines the dimensions of institutional and pedagogical organization, the teaching staff and the facilities of these universities. The article highlights the university as a privileged locus in the constitution of subjects, which can transform, produce knowledge, as well as oppress. In the research undertaken, we analyzed the PDIs of the sixty-eight Federal Universities in the country, seeking reference to the term “gender”, whenever used in the sense in focus, that is, as constituting the identity of the subjects. We found that, in more than half of the universities, the gender category was contemplated, either as an institutional action or guideline, or as a theme for postgraduate courses or research groups.

Keywords: Gender. Identity. Institutional Development Plan. Universities

INTRODUÇÃO

A universidade, espaço de construção de conhecimento, também é espaço de construção de sujeitos/as. Com seus currículos, e regulamentos, tem o poder de transformar realidades, reduzir desigualdades, publicizar conhecimentos e libertar. Mas, também com seus currículos e regulamentos, pode discriminar, oprimir e silenciar.

Em Louro (1997) encontramos a citação de Tadeu da Silva ao descrever o poder inscrito no currículo. Ele observa que ao selecionar os conhecimentos, também define as divisões sociais, que legitima certos grupos em prejuízo de outros. Que o poder é precisamente aquilo que divide o currículo — que diz o que é conhecimento e o que não é — e aquilo que essa divisão divide e que estabelece as desigualdades entre os/as indivíduos/as e grupos sociais. Neste sentido, é proposto uma série de questões que permitiriam não apenas identificar quais conhecimentos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do currículo, mas, também de que forma estão incluídos, mas também analisar, como o resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais — de gênero, de raça e de classe — são produzidas ou reforçadas.

É nesta perspectiva que, este artigo tem como objetivo averiguarmos como a questão de gênero está sendo contemplada nos planos de desenvolvimento institucionais das Universidades Federais Brasileiras.

GÊNERO E IDENTIDADE

A universidade é um *locus* privilegiado, constituída por diferentes sujeitos: homens e mulheres de diferentes raças, culturas, classes, sexualidade, identidades, culturas e posições políticas que dialogam, se contradizem, compartilham, produzem, vivenciam ou não diferentes experiências.

Na obra *Gênero, Sexualidade e Educação*, Louro (1997) explica o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, trazendo assim, outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Ao se aproximar das formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, diz ser possível compreender os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, podendo até mesmo ser contraditórias.

Para Butler (2018), o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, estabelecendo interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades socialmente construídas. Assim, torna-se impossível a separação da noção de gênero das interseções políticas e culturais em que constantemente ela é produzida e mantida.

Louro (1997) ainda descreve que as identidades sexuais e de gênero estão profundamente inter-relacionadas. Acrescenta que, assim como nossa linguagem e nossas práticas frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No

entanto, diz que elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e ao mesmo tempo ser de diferentes classes, raças, crenças etc.). Destaca que, tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade, as identidades são sempre construídas. Elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Dessa forma, entende que não é possível fixar um momento, como o nascimento, por exemplo, para que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja estabelecida. Para a autora, as identidades estão sempre se constituindo, são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Como dito, os sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais e diferentes identidades. Baggio (2017) traz as construções do masculino e do feminino e das suas relações que jogam com os aspectos de identidade e de sexualidade em três dimensões ou categorias, o sexo, a identidade de gênero e a expressão de gênero:

Cada uma dessas categorias é estruturada em dois polos opostos que, dentro de uma noção normativa, seriam as únicas opções possíveis. No sexo estão as classificações macho e fêmea; na identidade, as classificações homem e mulher; na expressão, as classificações masculino e feminino. Estas classificações atuam exclusivamente na orientação heterossexual e rejeitam a possibilidade da homossexualidade e de qualquer outra orientação sexual. (BAGGIO, p.1232. 2017).

A autora ainda faz referência a Butler, ao descrever que esta noção tida como normativa é vista como uma grade de compreensibilidade cultural chamada de matriz heterossexual. Nessa, os corpos presumidamente devem ter uma coerência entre sexo, identidade e expressão de gênero, ancorada na prática compulsória da heterossexualidade. Baggio (2017) ainda descreva que a justificativa, em nossa sociedade, para a imposição desse regime de coerência dos corpos e o entendimento da heterossexualidade como a “normal” de relacionamento afetivo-sexual e estaria baseada em sua pretensa naturalidade. Assim, as combinações entre outros elementos dessas categorias muitas vezes são vistas como “antinaturais” ou outras vezes criminalizadas.

Já, Katz (1996) argumenta que não damos nome à *norma*, ao processo social de *normalização*, muito menos os consideramos desconcertantes, objetos de estudo. E que a análise do *anormal*, do diferente, das culturas da minoria, que tem despertado um interesse muito maior.

E como as universidades percebem e/ou contemplam esses sujeitos? Mais uma vez, recorremos a Louro (1997), quando afirma que mesmo presente em todos os instrumentos da escola, a questão da sexualidade normalmente não é apresentada de forma aberta e que se indagados sobre a questão, dirigentes e professores possivelmente afirmariam que: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”.

A respeito das instituições de ensino, Lanz (2017) assevera que consta não haver no Brasil, instituição pública ou privada, que mantenha, de forma permanente, políticas de orientação e apoio sobre questões de gênero e políticas de não tolerar manifestações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas LGBT¹. Vale destacar, que embora as autoras façam referências à escola, o mesmo pode ser empregado em outras instituições de ensino, no caso as Universidades Federais Brasileiras.

O que são os Planos de Desenvolvimento Institucionais?

De suma importância para gestão das universidades brasileiras, o plano de desenvolvimento institucional (PDI) do sistema federal de ensino superior é o documento que define as dimensões de: Organização institucional e pedagógica, o Corpo docente e as Instalações (MEC, 2019).

Para tanto, o referido plano está disciplinado em vários instrumentos normativos. O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, traz requisitos mínimos para tais planos, entre os quais “missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso”.

Com relação à referida dimensão de Organização Institucional e Pedagógica, as categorias de análise empregadas, estas:

[...] buscam enfocar o projeto global da IES, considerando a missão institucional, as ações institucionais propostas, a gestão acadêmico-administrativa (estrutura organizacional, administração superior, administração acadêmica, órgãos colegiados, coordenações de curso etc.); os projetos pedagógicos dos cursos, tendo como o eixo central a qualidade de ensino (MEC, 2019).

É nesse universo dos PDIs, linguagem das normativas da gestão das universidades públicas brasileiras, que o presente artigo buscou averiguar como o gênero está sendo contemplado nos planos de desenvolvimento institucional das universidades federais brasileiras.

A Metodologia usada na Pesquisa

A pesquisa colocada no presente artigo objetiva, precipuamente, verificar a referência às questões de gênero nos PDIS das universidades públicas federais brasileiras.

Nestes documentos disponibilizados em sítios eletrônicos das universidades, buscamos a ocorrência do termo “gênero”, no sentido colocado na exposição da teoria de base. Excluem-se dessa forma a utilização do verbete no sentido de espécie, de família,

¹ O texto de Lanz trata-se de 2017. A sigla utilizada atualmente é LGBTQIA+ que significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexual, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e +.

de ordem, de classe (por exemplo gênero musical).

A ocorrência do termo, uma vez verificada foi registrada para cada universidade como ‘há referência’ ou ‘não há referência’. Em havendo, se tal referência consta em elemento da linguagem da ciência da gestão, por exemplo, “Consta em ação institucional” ou em cursos da universidade.

O resultado da pesquisa, por universidade, encontra-se arrolado na tabela abaixo.

| Universidade | Período do PDI | Referência a “Gênero |
|--|-----------------------|--|
| Universidade de Brasília | 2018-2022 | Há referência. Consta em ação institucional. Prevê diretoria específica. |
| Universidade Federal de Catalão | 2018-2022 | Há referência. Consta em ação institucional. |
| Universidade Federal de Jataí | 2013-2018 | Há referência. Consta em ação institucional. |
| Universidade Federal de Rondonópolis | 2013-2018 | Não há referência específica (mas há a LGBT). |
| Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | 2015-2019 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Goiás | 2018-2022 | Há referência. Consta em ação institucional. |
| Universidade Federal da Grande Dourados | 2013-2018 | Há referência. Prevê Laboratório específico. Sedia Cátedra relacionada. |
| Universidade Federal da Bahia | 2018-2022 | Há referência. Consta em curso de pós-graduação. |
| Universidade Federal do Sul da Bahia | 2017-2021 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | 2015-2019 | Há referência. Consta em ação institucional. |
| Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira | 2016- 2021 | Há referência. Consta em princípios e ações institucionais. |
| Universidade Federal da Paraíba | 2014-2018 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Cariri | 2017-2020 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Alagoas | 2013-2017 | Há referência. Consta em linha de pesquisa de mestrado. |
| Universidade Federal do Oeste da Bahia | 2015-2018 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Ceará | 2018-2022 | Há referência. Consta em ação institucional. |
| Universidade Federal do Maranhão | 2017 2021 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Campina Grande | 2014–2019 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Pernambuco | 2014-2018 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Agreste de Pernambuco | 2014-2018 | Não há referência. |
| Universidade Federal Rural de Pernambuco | 2013-2020 | Há referência. Consta em diretriz institucional. |
| Universidade Federal do Vale do São Francisco | 2016-2025 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Piauí | 2015-2019 | Há referência. Consta em ação institucional. Consta núcleo de estudos e pesquisa específico. Consta em curso de pós-graduação. |

| | | |
|---|-----------|--|
| Universidade Federal do Delta do Parnaíba | 2015-2019 | Há referência. Consta em ação institucional. |
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | 2010-2019 | Há referência. Prevê formação de grupo temático relacionado. |
| Universidade Federal Rural do Semiárido | 2015-2019 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Sergipe | 2016-2020 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Acre | 2015-2019 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Amapá | 2015-2019 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Amazonas | 2016-2025 | Há referência. Consta em propósito e ação institucionais. Prevê laboratório, núcleo de estudos e grupo de estudos e pesquisas específicos. |
| Universidade Federal do Oeste do Pará | 2017-2023 | Há referência. Consta em política institucional. |
| Universidade Federal do Pará | 2016-2025 | Há referência. Consta em princípios institucionais. |
| Universidade Federal Rural da Amazônia | 2014-2024 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará | 2014-2019 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Rondônia | 2014-2018 | Há referência. Constam grupos de pesquisa específicos. |
| Universidade Federal de Roraima | 2016-2019 | Há referência. Consta em política institucional. |
| Universidade Federal do Tocantins | 2016-2020 | Há referência. Consta na responsabilidade social da instituição. Consta em curso de pós-graduação. |
| Universidade Federal do Espírito Santo | 2015-2021 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Alfenas | 2016-2020 | Há referência. Consta em núcleo de pesquisa |
| Universidade Federal de Itajubá | 2015-2018 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Juiz de Fora | 2016-2020 | Há referência. Consta em ação institucional. Prevê diretoria relacionada. |
| Universidade Federal de Lavras | 2016-2020 | Há referência. Consta em princípio institucional. Consta em curso de especialização. |
| Universidade Federal de Minas Gerais | 2013-2017 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Ouro Preto | 2016-2025 | Há referência. Consta em ações, referencial e eixo institucionais. Consta em curso de pós-graduação. |
| Universidade Federal de São João Del-Rei | 2014-2018 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Uberlândia | 2016-2021 | Há referência. Consta em meta institucional. |
| Universidade Federal de Viçosa | 2018-2023 | Há referência. Consta em curso de pós-graduação. |
| Universidade Federal do Triângulo Mineiro | 2012-2016 | Não há referência. |
| Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri | 2017-2021 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | 2017-2021 | Há referência. Consta em ação institucional e programa de extensão. |
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | 2012-2023 | Não há referência específica (mas há a LGBT). |

| | | |
|--|-----------|--|
| Universidade Federal Fluminense | 2018-2022 | Não há referência. |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | 2018-2022 | Não há referência. |
| Universidade Federal de São Carlos | 2013-2017 | Não há referência. |
| Universidade Federal de São Paulo | 2016-2020 | Há referência. Consta em ações, eixos e princípios institucionais. Prevê seminários específicos. |
| Universidade Federal do ABC | 2013-2022 | Não há referência. |
| Universidade Federal da Integração Latino-Americana | 2013-2017 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Paraná | 2017-2021 | Há referência. Consta em ação institucional. Prevê criação de unidade administrativa relacionada. |
| Universidade Tecnológica Federal do Paraná | 2018-2022 | Há referência. Consta em objetivo institucional. |
| Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre | 2014-2019 | Não há referência. |
| Universidade Federal de Pelotas | 2015-2020 | Há referência. Consta em ações e objetivos institucionais. |
| Universidade Federal de Santa Maria | 2016-2026 | Há referência. Consta em iniciativa, ações e desafio institucionais. |
| Universidade Federal do Pampa | 2014-2018 | Não há referência. |
| Universidade Federal do Rio Grande | 2015-2018 | Há referência. Consta em ações institucionais. |
| Universidade Federal do Rio Grande do Sul | 2016-2026 | Há referência. Consta em resultados institucionais. |
| Universidade Federal de Santa Catarina | 2015-2019 | Há referência. Consta em metas institucionais. |
| Universidade Federal da Fronteira Sul | 2012-2018 | Há referência. Consta em política, concepção e desafio institucionais. Consta em curso de pós-graduação. |

Tabela 1 – Referência ao termo Gênero nos PDIs das Universidades Federais – ANO 2019.

Fonte: PDIs disponíveis nos sítios das instituições. Elaborada pela autora.

Na Tabela 2, apresentaremos a síntese dos dados apresentados.

| Referência ao Gênero | Percentual Referente ao Total das IFES |
|---|---|
| Não há referência. | 45,60% |
| Há referência como ação, princípios ou diretrizes institucionais | 44,10% |
| Há referência em curso da instituição | 10,3%* |

Tabela 2 – Percentuais da presença do termo Gênero nos PDIs das Instituições Federais de Ensino Superior – Ano 2019.

Fonte: PDIs disponíveis nos sítios das instituições. Elaborada pela autora.

Podemos observar na Tabela 2, que em praticamente metade do total das universidades, 45,6%, não fazem menção ao termo “gênero”, o que demonstra que a abordagem da questão nas universidades não existe um comprometimento na linguagem desses planos, a maioria deles escritos após 2016. A relevância da falta do termo “gênero”

na linguagem em foco na pesquisa sobressai quando se percebe que o não-dito sobre os sujeitos é tão ou mais importante quanto o dito, como já observou Louro (1997). Os/as sujeitos/as que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados/as. Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as”, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento aparece como uma espécie de garantia da “norma”.

Ainda assim, para a maioria, ou seja, 54,4% das universidades, o termo “gênero” faz parte do planejamento e das ações da instituição. É uma conquista na linha do que descreve Birolli (2018) ao observar que, nas décadas, mais recentes, a análise das relações de gênero tem conduzido intensas transformações na produção de conhecimento, da esfera privada à esfera pública.

Destacamos, a referência à questão nos PDIs visitados não significa a manutenção de forma permanente de ações sobre o tema, como constatou Lanz (2017). Na pesquisa, em apenas duas universidades (Universidade de Brasília e Universidade Federal de Juiz de Fora) se prevê uma estrutura abrangente e específica (Diretoria, não apenas um laboratório ou grupo de estudos ou de pesquisa). Salientamos, que reconhecemos a importância destes espaços para a inclusão e discussão da questão de gênero, e que por meio destes que se promovem a ampliação e a visibilidade da importância da inclusão do tema.

E assim, por meio destes espaços que a Universidade Federal do Paraná prevê em seu último PDI: “Criar uma unidade administrativa, que atue com o tema “Inclusão e Diversidade”, a fim de promover e monitorar as ações afirmativas, acolher e encaminhar as denúncias de violência (de gênero, racismo, capacitismo, LGBTIfobia, xenofobia e preconceitos de várias naturezas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como que foi verificado na pesquisa ora apresentada. Ainda que os Planos de Desenvolvimento Institucionais sigam uma determinada norma, várias foram as abordagens observadas para a questão de “gênero”. Constatamos que, em mais da metade das universidades, a categoria gênero foi contemplada, seja como ação ou diretriz institucional, seja como tema de cursos de pós-graduação ou grupo de pesquisa. Mas, entendemos a necessidade de ir além. É preciso fomentar essas ações, destinar recursos públicos, publicizá-las e produzir conhecimento científico. E mais, que essas ações sejam exercidas, praticadas e compartilhadas por todos os membros da comunidade acadêmica.

Porém, resta nos uma dúvida a investigarmos: Por que as demais universidades não fizeram qualquer referência ao “gênero”? Faz-se necessário buscar conhecer como se deu

o processo de elaboração do PDI. O tema esteve presente nas discussões que levaram ao plano? Quais sujeitos/as participaram da sua elaboração? E se o tema, fez parte das discussões, foi negligenciado, oculto? E se realmente, o tema não esteve presente na formulação dos planos, o que ainda falta para que toda a comunidade acadêmica reconheça a sua importância?

REFERÊNCIAS

BAGGIO, Adriana Tulio. Uma proposta de operação dos princípios linguísticos saussurianos nos estudos de gênero. *Gragoatá*, [S.l.], v. 22, n. 44, p. 1228-1249, dez. 2017.

BIROLI, Flávia. **Gêneros e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (2018-2022). Disponível em:< http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_2018-2022.pdf >. Acesso em: 12/02/2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 16. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 288 p. Tradução de Renato Aguiar.

KATZ, Jonathan Ned. **A invenção da homossexualidade**. São Paulo: Ediouro, 1996.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: Uma introdução aos estudos de gênero**. 2. ed. Curitiba: Transgente, 2017. 456 p.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UFBA (2018-2022). Disponível em:<<https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI – UFSS- (2012-2018). Disponível em:<httpZZs://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (2013-2018). Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/pdi.pdf>> . Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (2013-2017). Disponível em: <<https://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf> >. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (2016-2021). Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Anexo-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-40-2016-PDI-2016-2021.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (2014-2018). Disponível em:<http://www.proplan.ufpb.br/proplan/contents/documentos/pdi/pdi_ufpb_2014-2018.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (2013-2017). Disponível em:<<https://ufal.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/2013-2017>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (2016-2020). Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/planejamento/pdi-2016-2020/>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (2014-2019). Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG_outubro%20de%202014.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (2018-2022). Disponível em: < https://www.ufg.br/up/1/o/PROPOSTA_PDI_2018-2022_APOS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DOS_DIRIGENTES.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE (2014-2019). Disponível em: <<https://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/normasedocs/docs/ufcspa-pdi-2014-2019.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (2018-2022). Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/PROPOSTA_PDI_2018-2022_APOS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DOS_DIRIGENTES.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ (2015-2018). Disponível em:<<https://www.unifei.edu.br/files/anexos/PDI.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ (2013-2018). Disponível em:<<https://www.unifei.edu.br/files/anexos/PDI.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (2016-2020). Disponível em:<<https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/legislacao/plano-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (2016-2020). Disponível em: <http://www.ufla.br/pdi/wp-content/uploads/2017/04/PLANO_DE_DESENVOLVIMENTO_INSTITUCIONAL-UFLA-2016-2020_V1_1.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (2015-2019). Disponível em:<<https://proplan.ufms.br/files/2017/09/PDI-realinhado-2017.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (2013-2017). https://www.ufmg.br/dai/textos/PDI_UFMG%202013_2017.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (2016-2025). Disponível em:<https://www.ufop.br/sites/default/files/pdi_ufop_2016_2025.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (2015-2020). Disponível em:<<https://wp.ufpel.edu.br/cpa/files/2016/08/PDI-UFPel-2015-2020.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (2014-2018). Disponível em:<https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi_14_18_of.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (2014-2018) http://www.pdi.unir.br/uploads/91293291/arquivos/pdi_unir_2014_2018_versao_pos_consun_15_de_junho_2014_251029970.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS (2013-2018). Disponível em:<<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/c9825d324963e3020206a224ea6cc323.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (2016-2019). Disponível em:<http://ufr.br/cpa/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=11&Itemid=266>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (2015-2018). Disponível em:<<http://pdi.ufsc.br/files/2018/10/Relat%C3%B3rio-Acompanhamento-PDI-2015-2018.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (2016-2026). Disponível em:<<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/pdi/wp-content/uploads/sites/500/2018/12/00-DocumentoPDI-TextoBaseCONSU.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2013-2017). Disponível em:<http://www.spdi.ufscar.br/documentos/arquivos/estrutura-multicampi_relatorio-final.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (2014-2018). Disponível em:<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pdi/pdi_2014_2018/pdi_2014_2018.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (2016-2020). Disponível em:<https://www.unifesp.br/world/images/arquivos/PDI_2016-2020.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (2016-2020). Disponível em:<http://oficiais.ufs.br/uploads/page_attach/path/1005/PDI-UFS_2016-2020__1_-min.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (2016). Disponível em:<http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/pide_2016-2021_aprovado_pelo_consun.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (2018-2023). Disponível em:<<http://www.planejar.ufv.br/wp-content/uploads/PDI-UFV-2018-2023-VERSAO-FINAL-SITE.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (2013-2022). Disponível em:<http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (2015-2019). Disponível em:<<http://www.ufac.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO (2014-2018). Disponível em:<https://www.ufpe.br/documents/38954/713399/pdi_14_18_of.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (2015-2019). Disponível em:<<http://www2.unifap.br/pdi/files/2009/08/PDI-2015-2019-UNIFAP.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (2016-2025). Disponível em:<http://www.sic.ufam.edu.br/SIC/arquivos_sic/pdi_2016-2025.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (2016-2020). Disponível em:<<https://www.ufca.edu.br/portal/documentos-online/proplan-docs-gerais-1/docs-gerais/7809-ufca-pdi/file>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (2018 – 2022). Disponível em:< http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_2018_2022_pub_2018_05_17.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA (2015-2019). Disponível em:<[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx(1).pdf)>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (2015-2019). Disponível em:<http://www.proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_-_2015-2019_1.88mb_.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2017-2021). Disponível em: <http://www.unirio.br/proplan/copy_of_PLANODESENVOLVIMENTOINSTITUCIONAL20172021revisadaPsConselhosSuperiores.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (2017-2021). Disponível em:<<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/puwEW8dc9aoshs4.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA (2015-2018). Disponível em:<<https://pdi.ufob.edu.br/documentos>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (2017-2023). Disponível em:<http://www.ufopa.edu.br/pdi/public/uploads/arquivos/documento_indutor_-_gts.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (2014-2018). Disponível em:<<https://sites.unipampa.edu.br/pdi/files/2018/04/pdi-2018.pdf>>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (2016-2025). Disponível em:<https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf>. Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. (2017-2021). Disponível em:<<http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202017-2021.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. (2015-2019). Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx\(1\).pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI%20%202015-2019_UFPI_Reformulado_Versao%20Final_docx(1).pdf)> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (2015-2019). Disponível em:<https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (2012-2023). Disponível em:<<https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2018/08/pdi.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE (2011-2022). Disponível em:< https://pdi.furg.br/images/PPI-2011-2022_PDI-2015-2018.pdf > Acesso em: 12/02/2019.

PDI Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010-2019). Disponível em:<<https://ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2010-2019-final.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2016-2020) Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/arquivos/pdi/view>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (2017-2021). Disponível em:<<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/sites/15/2016/10/Projeto-PDI-2017-2021-ves%C3%A3o-1.0.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ (2014-2019). Disponível em:<<https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/PDI-2014-2019-Unifesspa.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (2016-2020). Disponível em:<<https://docs.uft.edu.br/share/s/RSI6HHU0Que2MulybdLJw>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (2012-2016). Disponível em: <<http://www.uftm.edu.br/proplan/planejamento-e-desenvolvimento/planejamento-estrategico/pdi/pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO (2016-2025). Disponível em:< <http://portais.univasf.edu.br/pdi/pdi-univasf/pdi-univasf-2016-2025>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (2017-2021). Disponível em:<http://media.ufvjm.edu.br/content/uploads/sites/105/2017/07/PDI_2017_2021-2.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (2018-2022). Disponível em:<http://www.uff.br/sites/default/files/informes/pdi_2018-2022_final_cuv.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (2014-2024). Disponível em:<https://propladi.ufra.edu.br/old/images/th/PROPLADI_PLAIN_UFRA_2014-2024_VEXECUTIVA.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO (2013-2020). Disponível em: <http://www.proplan.ufrpe.br/sites/www.proplan.ufrpe.br/files/pdi_2018_versao_revisada_e_atualizada.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (2018-2022). Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br/pdi/files/2017/11/PDI-UFRRJ-2018-2022-Vers%C3%A3o-Preliminar.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO (2015-2019). Disponível em: <https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2015/03/PDI_arquivo-2017.compressed.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

PDI - UTFPR (2018-2022). Disponível em:<<http://portal.utfpr.edu.br/comissoes/consulta/consulta-publica-pdi-2018-2022/pdi-2018-2022-consulta-publica.pdf>> Acesso em: 12/02/2019.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol. 20, n.2. Porto Alegre. jul/dez 1995. p. 71-99. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: out/2018.

CAPÍTULO 5

LA ESCUELA, UNA ACTORA RESPONSABLE PARA ERRADICAR LA VIOLENCIA A LAS MUJERES A PARTIR DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 07/10/2021

Daniela Francisca Lagos Chávez

Socióloga, Magíster en Desarrollo Humano, Diploma en Políticas Sociales, Desarrollo y Pobreza, Diploma en Teorías de Género, Desarrollo y Políticas Públicas
Santiago, Chile

RESUMEN: Las libertades fundamentales y las decisiones respecto del autocuidado y el bienestar de la vida propia implican ser formada e informada por lo cual el sistema educativo tiene un rol fundamental en promover el respeto por los derechos y desarrollar capacidades para que todos exclusivamente las mujeres puedan conseguir sus objetivos en salud, bienestar y placer. Principalmente la escuela es una agente activa que cuenta con facultades para comenzar a derribar los mitos, estigmas e impunidad del sistema patriarcal a partir de la educación sexual integral.

PALABRAS CLAVE: Violencia hacia las mujeres – Escuela – Educación Sexual Integral – Desarrollo de capacidades.

THE SCHOOL, A RESPONSIBLE ACTRESS TO ERADICATE VIOLENCE AGAINST WOMEN THROUGH CAPACITY DEVELOP

ABSTRACT: Fundamental freedoms and

decisions regarding self-care and the wellbeing of one's own life imply being educated and informed, which is why the educational system has a fundamental role in promoting respect for rights and developing capacities so that all women exclusively can achieve their goals in health, wellbeing and pleasure. Mainly the school is an active agent that has the power to begin to break down the myths, stigmas and impunity of the patriarchal system through comprehensive sexual education.

KEYWORDS: Violence against women - School - Comprehensive sexual education - Capacity building.

INTRODUCCIÓN

Durante la llegada de la pandemia se han tomado medidas como el confinamiento para proteger la vida de las personas, situación paradójica, pues estas medidas han sido un peligro para la integridad y la vida de las mujeres dado el incremento de la violencia, reflejado en un aumento del 70% de las denuncias por medio de llamadas en línea del Ministerio de la mujer y equidad de género¹. Paralelamente, la suspensión de clases en los establecimientos ha aumentado la carga para las mujeres y la tensión de las estudiantes quienes han presenciado y vivenciado situaciones violentas y de abuso siendo el hogar un espacio inseguro donde solo el hecho de ser mujer es el factor de

¹ <https://www.uc.cl/noticias/violencia-de-genero-la-pandemia-que-viven-las-mujeres-en-cuarentena/>

riesgo y vulnerabilidad Rico (1996). Dada esta situación es que se torna aún más relevante implementar reformas rápidas y estructurales para derribar la violencia hacia las mujeres.

En relación a lo anterior, habitar el espacio privado, producto del confinamiento, y compartir en el hogar no son atributos de los roles de género que configuran la masculinidad hegemónica, por lo cual la necesidad de ejercer el control social de lo femenino se torna un mandato constante Segato (2003). El continuum de la violencia definido por Johansson (2014) es estructural, se manifiesta de manera transversal y actúa como fuente poder y dominación lo que se complejiza en las mujeres más vulnerable de la sociedad. Esta, se basa en la desigualdad de género y es transmitida en distintas modalidades siendo las instituciones uno de los actores que la reproducen. En este sentido, Segato (2003) menciona que erradicar la violencia es inseparable de la reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género como las conocemos y en su aspecto percibido como “normal”.

Ante esta “normalidad” es preciso complementar, que en términos de Butler (1990) el género es performativo y construyen la identidad, importante si se considera que las normas impuesta por la sociedad y las instituciones responden a una cultura androcéntrica y la reproducción de las mismas consolidan la desigualdad de los roles de género y los estereotipos, es decir, desde el punto de vista psicoanalista, las interpretaciones de estas normas son reproducidas de la misma manera por quienes se las atribuyen, normas que facultan y mantienen las relaciones asimétricas de poder en desmedro de las mujeres quienes son sujetas de sacrificios y violencias nutridas por el lenguaje, valores y creencias impuestas.

Asimismo, Scott (1990), aludiendo a Foucault, menciona que estas relaciones de poder constituidas en el sistema patriarcal son reproducidas y perpetuadas a través de las instituciones. Mediante su poder biopolítico impone patrones culturales que terminan por limitar o delimitar la sexualidad, el género y el deseo y de este modo, mantiene el orden social binario basado en la heteronorma.

A partir de lo mencionado, los roles de género han determinado la feminidad y las masculinidades, en términos de Scott (1990), el propósito es derribar esas formas de relaciones significantes de poder reproducidas por distintos actores, entre ellos las instituciones, quienes promueven una identidad desde la diferencia binaria, por ende, según Bordieu (2000) resulta fundamental deconstruir el orden social determinado por el *habitus* pues solo ha favorecido la perpetuación de la violencia y la dominación masculina por sobre la mujer.

Según lo propuesto en la Convención sobre todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y luego en la Convención Belem do Pará, Chile se compromete a transformar al Estado como un actor que impida la violación a los derechos humanos, derribar estereotipos y los patrones sociales y culturales mencionados que reproducen la violencia y todo tipo de discriminación que ha impedido el goce de los derechos y de las

libertades fundamentales de las mujeres.

El cambio social debe situar a las mujeres en el centro de las transformaciones con sus diversas y diferentes formas de pensar, sentir y actuar, en tanto se debe considerar su experiencias e historia para elaborar políticas democráticas para erradicar los actos violentos. En términos de Rico (1996), dado que la violencia tiene un carácter multidimensional, la respuesta para erradicarla debe tener un enfoque integral, con acciones coordinadas y democráticas.

Todos los factores antes mencionados que dan origen al continuum de la violencia, las valoraciones de los roles, del cuerpo, la sexualidad y la identidad tienen origen en los distintos procesos de socialización de los niños y niñas en un entorno sociocultural determinado. En este escenario, la educación formal cumple un papel vital en la reproducción de valores y actitudes, por cierto, es en la escuela donde se modela principalmente el ser mujer, no solo mediante el curriculum educativo, sino que también por las prácticas y gestos de disciplinamiento formativo y performativo denominado curriculum oculto y el curriculum omitido, Azua et al. (2019).

Al respecto, se requiere desplegar esfuerzos y acciones que permitan llevar a cabo una socialización igualitaria entre niños y niñas que quiebre la reproducción de la violencia. El sistema educacional debe contribuir a eliminar los roles de género, las relaciones asimétricas en sus familias y la sociedad con foco en los derechos humanos que cuestione la validez universal del androcentrismo y al sistema patriarcal.

En este sentido en relación a lo que plantea la Estrategia de Montevideo para la Implementación de la Agenda de Género 2030 aprobada en 2016, Chile se comprometen a desarrollar educación sexual integral en los establecimientos educacionales con el fin de combatir las desigualdades estructurales y desconcentrar el poder que propone este sistema patriarcal, desde una propuesta alternativa de desarrollo con perspectiva feminista, que expanda las capacidades para el logro del bienestar de las mujeres y erradique la cultura del privilegio de los hombres.

En particular, se indica la importancia de fomentar la participación activa de las niñas y adolescentes en toda su diversidad en el marco de eliminar patrones discriminatorios y violentos que limitan el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos, el reconocimiento de los distintos tipos de familia, diversidad y la identidad de género que evite la regresividad respecto de la garantía de derechos de las mujeres y que además incluya la participación activa de niños y jóvenes como agentes beneficiarios de ese cambio (CEPAL, 2016). Ciertamente, este escenario ayudaría a establecer un ambiente informado y un entorno seguro para el ejercicio pleno de las libertades y propiciar el desarrollo de capacidades y liderazgos juveniles.

Contrariamente, en la práctica, según diversos estudios e investigaciones realizadas en los establecimientos educativos chilenos se presentan dificultades y debilidades para avanzar hacia una educación sexual integral y especialmente para implementar un modelo

educativo en base en la igualdad de género. Al respecto, Valdés (2013), menciona que los establecimientos chilenos poseen una alta heteronormatividad, reproduciendo un orden cultural binario, androcéntrico y basada en estereotipos, obstaculizando la posibilidad de expresión de las diferentes identidades, expresado en la implementación del currículum y en la performatividad propuesta por los adultos, privilegiando aspectos asociados a las masculinidades.

Específicamente, Azua (2016), en sus estudios identifica que en las escuelas a los hombres se les perdona más el empleo de la violencia, las mujeres que juegan deportes masculinizados son “marimachas” y que la maternidad y sus funciones como el cuidado es una simbolización de su autorealización, Zúñiga (2013). Paralelamente, la identidad sexual se impulsa desde el ocultamiento y la regulación, la libido se niega en el proceso de enseñanza, se vigilan las masculinidades y se invisibiliza el acoso sexista González (2016), manteniendo el statu quo de la subordinación de las mujeres y la afirmación heteronormada. En este contexto, Azua et al (2019), concluye que el “naturalizar” es una conducta transversal de los docentes donde el lenguaje y la performance se encargan de reproducir y cristalizar el androcentrismo y el sistema patriarcal, sustentado por un panorama adultocéntrico academicista que restringe la participación activa, democrática y el protagonismo de niños, niñas y jóvenes.

Complementariamente, al revisar las Orientaciones para el Diseño e Implementación del Programa de Sexualidad, Afectividad y Género entregada por MINEDUC en 2017, solo se puntualizan recomendaciones generales a docentes para abordar el autocuidado, la sexualidad inclusiva y la violencia hacia la mujer, no obstante, no promueve una educación sexual basado en el placer y el goce, no cuestionan los roles de género, ni al sistema patriarcal o los estereotipos que han obstaculizado la igualdad, libertad y la identidad. Sumando a ello, en consideración a lo que menciona Dides y Fernández (2016), la mayoría de las escuelas han suscrito sus programas de educación sexual a propuestas conservadoras o bien preventivas principalmente del embarazo adolescente, además ha tenido una implementación deficiente ya que no es promotor de educación propiamente tal y queda a criterio de conciencia de género del profesorado según los estudios de Baeza y Lamadrid (2018).

De este modo, de acuerdo con Valdés (2013), los establecimientos no están entregando una educación que asegure condiciones de igualdad, débilmente cumplen con el objetivo de entregar herramientas necesarias para el pleno desarrollo de las potencialidades e identidades de las mujeres. Ante esto, resulta relevante que las políticas educativas expresamente, la educación sexual integral considere un foco en el desarrollo de capacidades que tengan sus principios en los derechos humanos y las libertades personales con el propósito de lograr la identidad y el bienestar deseado y la construcción de propios proyectos de vida Nussbaum y Sen (1998).

Al respecto, la educación debe ser una propuesta paritaria transversal en el diseño

pedagógico, planes educativos, uso del lenguaje, corporalidad e interacciones, según Herraiz (2018), la escuela debe repensar constantemente su rol en la construcción de género y sexo para luego generar acciones de deconstrucción de las cuestiones sobre masculinidades, sobre pilares de la violencia e incorporar al feminismo como una propuesta constructiva, cultural, social y política en pos de la igualdad de derechos y del bienestar subjetivo de sus estudiantes específicamente de las mujeres. Para esto es necesario, en primer lugar, capacitar continuamente a docentes, equipos directivos y apoderados de modo que adquieran e internalicen conocimientos en teorías de género, feminismos, masculinidades y educación sexual integral y no sexista, que les permita guiar y proveer de herramientas a las y los estudiantes para desarrollar sus capacidades, y que, además, favorezca la detección de situación de violencia de género, Rico (1996).

Ciertamente, tal como se menciona en la Estrategia de Montevideo, para el cambio social es necesario fortalecer la autoimagen sobretudo en las mujeres donde se reconozcan como sujetas de derechos y que los hombres puedan ser agentes beneficiarios de ese cambio. Entonces, luego de las instancias de formación continua, las escuelas deben implementar planes transversales, entre ellos de educación sexual integral, que considere instancias constantes donde los docentes faciliten la información, el diálogo reflexivo y participativo en un ambiente democrático de libre expresión donde las y los estudiantes cuestionen y critiquen el orden simbólico, al patriarcado, la desigualdad, roles y violencia de género, la sexualidad con el fin de derribar aquellos patrones culturales, sociales y estereotipos que en situación de pandemia se ha intensificado, de esta forma las mujeres podrán contar espacios para lograr la igualdad y desarrollar una autoimagen positiva, también serán instancias para construir en conjunto, nuevos preceptos de género, de relaciones, diversidad e identidad que derribe los patrones actuales, imaginarios y comience a erradicar la continuidad de la violencia de género.

Finalmente, con esta propuesta, las y los estudiantes podrán contar con información y desarrollar capacidades, como la autonomía y pensamiento crítico, para disfrutar una sexualidad plena basada en el autocuidado y el goce de las libertades fundamentales propuestas en el marco de los derechos humanos con el propósito de alcanzar el bienestar y los proyectos de vida deseados.

BIBLIOGRAFIA

· Azua, Ximena (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos En S. Del Valle (Ed.), Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación (pp. 37-47). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.

· Azua Ximena, Saavedra Pamela y Lillo Daniela (2019) Injusticia social naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. Revista perspectiva educacional 58(2), (pp. 69-97).

- Baeza, Andrea y Lamadrid, Silvia. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), (pp. 471-490).
- Bourdieu, Pierre (2000), *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama (*La domination masculine*). París: Editions de Seuil, 1998.
- Butler, Judith (2016) *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós estudios 168.
- CEPAL. (2016). *Estrategia de Montevideo para la implementación de la Agenda Regional de Género en el Marco de Desarrollo Sostenible hacia 2030*. Montevideo, Uruguay.
- Comité CEDAW (2017). *Recomendación general N°35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la recomendación general N°19, CEDAW/C/GC/35*.
- Dides, Claudia; Fernández, Claudia (2016). *Salud Sexual Reproductiva y Derechos Humanos en Chile. Estado de la situación 2016*. Santiago, Chile. Miles Chile.
- González, Eloísa (2016). Una reflexión feminista para una educación no sexista (Ed.), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación* (pp. 47-57). Santiago, Chile: Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres.
- Herraiz, Fernando (2018), una reflexión sobre las masculinidades en la escuela. Una experiencia de aprendizaje de género y sexo. *Rev. Innovación educativa. Escuela, memoria y entorno*, 177 (pp. 53-55).
- Johansson, Felicia (2014). Mujeres que enfrentaron la violencia. En: *El continuo de violencia hacia las mujeres y la creación de nuevos imaginarios*. Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, Santiago.
- MINEDUC (2017) *Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*.
- Nussbaum C., Martha y Sen, Amartya, (1998) comp. *La calidad de vida*. Ed. Fondo de la Cultura Económica.
- Rico, Nieves (1996). *Violencia de género, un problema de derechos humanos*. Serie Mujer y Desarrollo N°16, CEPAL.
- Scott, Joan. (1990). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". En: J. Amalng y M. Nash (Eds.) *Historia y Género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Alfons El Magnànim, Valencia; (pp. 24-56).
- Segato, Rita (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y estatus en la etiología de la violencia*. Conferencia leída el 30 de junio de 2003 en la abertura del Curso de Verano sobre Violencia de Género, Universidad Complutense de Madrid.
- Valdés, Teresa. (2013). *Género en la escuela, o la porfiada desigualdad*. *Revista Docencia*, 49, (pp. 46-61).

CAPÍTULO 6

MATERNIDAD COMO OBJETO DE “SALUD”. DISCURSOS, GÉNERO Y CULTURA CONTEMPORÁNEA RESPECTO AL USO DE TECNOLOGÍAS DE REPRODUCCIÓN HUMANA ASISTIDA

Data de aceite: 01/02/2022

Leila M. Passerino

CIT RAFAELA (UNRaf-CONICET)
Rafaela (Santa Fe), Argentina
ORCID: 0000-0002-2343-3445

Noelia S. Trupa

Docente-investigadora y Coordinadora del
Programa Generando de la Universidad
Nacional Raúl Scalabrini Ortiz (UNSO)
Buenos Aires, Argentina

RESUMEN: El objetivo de este capítulo es indagar y problematizar los sentidos atribuidos a la maternidad y sus lógicas discursivas a partir del uso de tecnologías reproductivas en el contexto contemporáneo. Para ello, nos valemos de un abordaje cualitativo, en el cual reflexionamos en torno a las experiencias de mujeres lesbianas y mujeres con cáncer de mama a partir del análisis de narrativas. La maternidad, como objeto gnoseológico ha sido estudiada desde diferentes dimensiones (cultural, histórica, social). Interesa en esta oportunidad indagar sus sentidos a partir de dos experiencias concretas que se valen del uso de tecnologías de reproducción humana asistida (TRHA) para su posible consecución. Por un lado, las experiencias de comaternidad a partir de la unión de dos mujeres lesbianas; por otro la instancia de enfermedad, como la vivencia concreta del cáncer de mama. Ambas situaciones, se apoyan en estas tecnologías con el afán de anticipar, concretar, proyectar el deseo/mandato de maternidad. Indagamos cómo los

discursos sobre maternidad en nuestra cultura contemporánea se transforman a partir del uso de estas tecnologías, produciendo sentidos, proyectos, y marcos para el deseo. Estos discursos habilitan ciertas posibilidades, pero no debe descuidarse modalidades de mandato para las mujeres, ahora presentes y coextensivas a mecanismos medicalizadores, que reconfigura sentidos y posibilidades.

PALABRAS CLAVE: maternidad –tecnologías reproductivas – género – discursos – medicalización

ABSTRACT: The objective of this chapter is to investigate and problematize the senses attributed to motherhood and its discursive logics from the use of reproductive technologies in the contemporary context. To do this, we use a qualitative approach, in which we reflect on the experiences of lesbian women and women with breast cancer from the analysis of narratives. Motherhood, as a gnoseological object has been studied from different dimensions (cultural, historical, social). He is interested in this opportunity to investigate his senses from two concrete experiences that use the technology of assisted reproduction for its possible achievement. On the one hand, the experiences of comaternity from the union of two lesbian women; on the other, the disease instance, such as the concrete experience of breast cancer. Both situations rely on these technologies with the aim of anticipating, realizing, projecting the desire / mandate of motherhood. We investigate how the discourses about motherhood in our contemporary culture are transformed from

the use of these technologies, producing senses, projects, and frames for desire. These speeches enable certain possibilities, but modalities of mandate for women, now present and coextensive to medicalizing mechanisms, which reconfigure senses and possibilities should not be neglected.

KEYWORDS: motherhood - reproductive technologies - gender - discourse - medicalization.

INTRODUCCIÓN

El capítulo indaga ciertos sentidos en torno a la maternidad desde la discusión que suscita la utilización de tecnologías de reproducción humana asistida (TRHA) para su posible consecución, en el marco de dos investigaciones en el campo social y comunicacional. Por un lado, las experiencias de comaternidad (Trupa, 2015), a partir de la unión de dos mujeres lesbianas; por otro la instancia de enfermedad, a partir de la vivencia del cáncer de mama (Passerino, 2017).

La pregunta por la maternidad, en el caso de mujeres lesbianas, forma parte de una imposibilidad inicial en este proyecto de parentalidad que obliga a repensar caminos posibles. En este contexto, el uso de TRHA se convierte en un camino loable y escogido por muchas de estas mujeres, para llevar adelante este deseo. En el contexto argentino, debe además mencionarse que a partir de la sanción en 2013 de Ley Nacional de Fertilización Asistida N° 26.862, este tipo de decisiones han estado mayormente amparadas al tratarse de una legislación que permite acceder gratuitamente a los tratamientos, no discriminando por orientación civil u orientación sexual, o erigida sobre la base de la infertilidad (Passerino, Trupa, 2015). El acompañamiento jurídico, resulta así muy importante y garantiza derechos anteriormente siquiera contemplados para las comunidades LGBTIQ en Argentina.

Respecto a la experiencia de mujeres diagnosticadas con cáncer de mama, la pregunta por la maternidad suele ser un punto de inflexión para mujeres en edad fértil, que no necesariamente estaba presente o era una inquietud vivida con antelación. Por un lado, persiste una preocupación por tener hijos cuando se enfrenta a una enfermedad que pone en peligro la vida (Avis, Crawford, Manuel, 2004). Por otro, a partir del paso por determinados tratamientos (fundamentalmente quimioterapia y terapias hormonales), pueden producirse menopausias precoces y limitaciones a la fertilidad. Es este segundo aspecto el que interesa poner en discusión, ya que insta a muchas mujeres a replantearse el uso de TRHA con el objetivo de anticiparse a esta zona regida por el lugar del riesgo. En este contexto, en el cual se conjuga el proceso de enfermedad junto con la incertidumbre, la pregunta por la maternidad y su vinculación con las tecnologías cobra sentido en mujeres jóvenes diagnosticadas.

Estructuramos este trabajo abocándonos en primer término, a recuperar desde las ciencias sociales ciertas discusiones en torno a cómo abordar la maternidad. Referimos a su vez a los casos de estudio desde las particularidades que adquieren frente a los proyectos de maternidad. En segunda instancia, ubicamos el lugar de las TRHA como parte del

dispositivo biomédico, como el talante medicalizador que atraviesa estas prácticas. Desde aquí, los estudios de M. Foucault (1996) y P. Conrad (1992), se han abocado a indagar cómo determinadas prácticas pasan a formar parte del dominio biomédico, como campo legítimo y validado socialmente para suplir este tipo de demandas, habilitando servicios, ofreciendo tratamientos. En esta dirección, la maternidad se asume como problemática en el campo de la salud, como dimensión integrada a los procesos de medicalización.

MATERNIDAD(ES) Y CIENCIAS SOCIALES

La *maternidad* como experiencia subjetiva y práctica social es una construcción cultural, histórica y política (Hays, 1998; Schwarz, 2007, 2008, 2011, 2016; Tubert, 1991, 1996). Concebirla sólo como un hecho biológico implica adherir a una imagen totalizadora y unificada de la mujer = madre (Fernández, 1993; Nari, 2004; Schwarz, 2007, 2008, 2011, 2016; Tubert, 1996). Esta concepción de la maternidad como esencia de la mujer y su consecuente creencia en la existencia del instinto materno, son funcionales a la división sexual del trabajo que históricamente ha formado parte de la normativa de género, que legitima y naturaliza la subordinación de la mujer en relaciones asimétricas de poder (Chodorow, 1984; Rosaldo, 1979, Ortner, 1979).

Desde una perspectiva socio-antropológica, la maternidad ha sido concebida de diferentes modos. Uno de ellos ha sido pensar a la maternidad en términos de “roles” y asociado a esto, al lugar de subordinación de la mujer en el sistema patriarcal. En este la mujer se define por oposición al varón y viceversa, con lo cual las características y modos de actuar que se esperan de la mujer serán muy disímiles a los que se asocian a la “masculinidad” y se esperan de los varones, llevando a una naturalización de los roles y funciones en base al sexo. Es la mujer la que se define en función de un “otro”, porque ella es el sujeto subordinado en las relaciones entre los géneros. Lo que entendemos entonces por “mujer” y/o “varón” se materializa a partir de las múltiples diferencias que atraviesan los géneros, y el modo de procesar esas diferencias dependerá de las diversas culturas. A ello se refiere Sherry Ortner en su artículo *¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?* (1979), cuando sostiene que la subordinación de género no puede analizarse sólo a partir de un seguimiento de los roles y funciones desempeñadas por cada uno de los sexos, sino a través de toda una serie de significaciones, símbolos y sentidos asociados a los mismos. Es decir, que el problema central no son las tareas desarrolladas por cada uno de ellos, sino los significantes y valoraciones asociadas a las mismas. Los hechos biológicos y “naturales” no es que “sean irrelevantes ni que hombres y mujeres no sean distintos, sino que estos hechos y diferencias sólo adoptan la significación de superior/inferior dentro del entramado culturalmente definido del sistema de valores” (Ortner, 1979, 5).

En la misma línea, Michelle Rosaldo analiza en *Mujer, cultura y sociedad: Una visión*

teórica (1979), el rol y status de las mujeres, y afirma que en relación con los varones, ellas carecen de una autoridad universalmente reconocida. La autora retoma los trabajos de Margaret Mead para demostrar que las características asociadas a lo “femenino”, como la pasividad, el conformismo, la debilidad y la complacencia en el cuidado de los niños, depende de las características de cada tribu en particular. Aunque, “todas las sociedades conocidas reconocen y elaboran algunas diferencias entre los sexos” (Rosaldo, 1979, 2). Tanto para Rosaldo como para Ortner, las diferencias entre los sexos son inextricables a las valoraciones que conllevan. A su vez, hay “una asimetría en las estimaciones culturales de los hombres y de las mujeres” (1979, 3), ya sean de tipo económicas, sociales, culturales y/o políticas.

La distinción entre público y doméstico (o privado), funciona, como la oposición masculino/femenino, un modo de diferenciar no sólo los roles, sino también las actividades, deseos y proyectos socialmente reconocidos y valorados. En el caso de las mujeres, uno de los que más peso ha tenido, es el de la maternidad y actividades concatenadas como el cuidado y la disposición al ámbito doméstico (Rosaldo, 1979). La asociación de la mujer con la naturaleza, empieza con su cuerpo y su función procreadora y de reproducción de la especie (Ortner, 1979). Para ambas autoras, la *reproducción* aparece como lugar donde se sitúa el origen último de las desigualdades entre los sexos.

Desde el análisis de Elixabete Imaz (2010), consideramos importante precisar el amplio campo semántico que incluye el término reproducción: por una parte refiere a la procreación en sentido estricto, los acontecimientos biológicos de la maternidad como el proceso de concepción, la gestación, el embarazo, parto y lactancia; y por otra parte, alude a las tareas de crianza que incluyen la alimentación, cuidados y socialización. Estos dos procesos han sido conceptualizados por Marta Lamas (1987), *maternidad* y *maternazgo* respectivamente. En la misma línea, Tina Miller (2005) diferencia el concepto de *mothering* destacando el aspecto individual de la experiencia maternal, y *motherhood* como el contexto histórico, cultural, político, moral en el que se desarrolla la maternidad. Aunque en términos analíticos esta diferenciación puede ser útil, la experiencia de la maternidad excede cualquier individualidad, resultando expresión generizada y socio-política. De aquí que concebamos que tanto la experiencia de comaternidad como los cuestionamientos que pudieran realizarse mujeres que transiten cáncer en torno a ésta, resulten experiencias públicas y políticas, en contextos y escenarios socio-históricos y culturales específicos.

Pese al carácter contingente, político e histórico del lugar de la maternidad, y en sintonía con las críticas deslizadas por Ortner y Rosaldo, existen para Imaz (2010), tres modos desde los cuales opera la *naturalización* de la maternidad:

- “1. La aceptación acrítica de que la procreación es un proceso estrictamente biológico que se produce sin que exista intervención social; 2. La ausencia de cuestionamiento de la naturaleza del vínculo entre la madre y sus hijos/as (dando por hecho que la relación y afectos que se establecen entre ellos son inmediatos y derivados del parto); 3. La asunción del supuesto de que la

adjudicación de las labores de crianza a las mujeres responde a una división sexual natural del trabajo” (IMAZ, 2010, p. 102).

Comprendemos la maternidad como espacio de poder más que destino, desde donde también participa el orden del deseo, no anclado a una situación individual, sino vinculado a la institución misma –costumbres, creencias, leyes y normas sobre el cuidado y la atención de los niños, control de los cuerpos e intereses del patriarcado. En términos de Rich, la maternidad institucionalizada, “exige instinto materno en vez de inteligencia, generosidad en vez de autorrealización y atención a las necesidades ajenas en vez de a las propias” (1996, p. 85). Cuestionar la subordinación de las mujeres a partir del ideal maternal, es anudarlo a las relaciones de poder, muchas de las veces naturalizadas en discursos, in-corporados e inadvertidos.

En el caso de la comaternidad, los valores, la moral y el contexto político-cultural participan de la producción del deseo redefiniendo en ese proceso nuevas parantelidades. El deseo puede así pensarse como “una potencia productiva que impulsa a la acción, que pone los cuerpos en acción, que inventa o imagina, en el anhelo o búsqueda de sus realizaciones” (Fernández, 2013:26). Aunque, como destacamos, se juega en la arena socio-cultural y política, participando el reconocimiento legal y social de modelos no hegemónicos de familia –y redefiniendo así relaciones de parentesco. La maternidad en parejas lesbianas, en sus propios testimonios, puede ser vista más allá de una práctica subordinación, para autoperibirse como práctica emancipadora y transgresora. Autoras como Gabriela Malaguera González (2008) han hecho esta lectura, y sostienen que para el pensamiento heterosexual hegemónico reproducir la especie es reproducir la heterosexualidad, con lo cual mientras que ser madre desde la heterosexualidad puede ser una de las maneras de asimilarse a la cultura dominante, el deseo de un hijo/a en las parejas lesbianas puede ser un deseo subversivo.

Frente al caso de mujeres que transitan cáncer de mama y que se encuentran iniciando un tratamiento, la pregunta por la maternidad se inaugura en oportunidades por el lugar del *riesgo* que conlleva, por ejemplo, el paso por quimioterapias. La inmediatez temporal por realizar determinados procesos biomédicos para “anticiparse” (mediante la criopreservación o vitrificación de óvulos) es una práctica que se ofrece a mujeres – fundamentalmente de sectores sociales medio-altos por los costos de tratamientos- y que requiere de una respuesta casi inmediata dado que requieren ser realizados antes de iniciar un tratamiento¹. En este contexto, el lugar de la maternidad, su pregunta, se asume en otro terreno socio-cultural y político, en el que persiste una tensión entre mandato y deseo, inaugurando situaciones de angustia, incerteza y exigencia ante una demanda que no otorga mayores márgenes de reflexividad para las mujeres. La distinción que establece Silvia Tubert (1991) entre *deseo de maternidad*, es decir, “la disposición o la actitud positiva

1 No desconocemos la Ley Nacional de Fertilización Asistida N° 26.862 en Argentina, pero ameritaría un capítulo aparte considerar las condiciones de accesibilidad y efectivo acceso a la misma.

de una mujer ante la posibilidad de que se produzca un embarazo (...) deseo difuso no objetivado, variable, vinculado a imaginarios y valores, pero que no necesariamente va a buscar su realización” y *deseo del hijo*, como “deseo concreto y focalizado en una hija o hijo individualizado y propio” (Imaz, 2010, p. 118), queda desdibujada frente a esta inmediata respuesta que supone para las mujeres tomar ciertas decisiones. El proceso y las relaciones con el entorno biomédico, tiende a desconocer la dimensión corporal, afectiva que suponen este tipo de decisiones en el marco a su vez de una enfermedad con carga social y ampliamente metaforizada (Sontag, 1989), como también el lugar de un *deseo* que excede toda función biológica.

Biomedicina y TRA. Aproximaciones y alcances a partir de los casos de estudio

Una vez tomadas ciertas decisiones, con mayores o menores márgenes de reflexividad y disposición corporal, en el marco de una arena social, política, corporal y afectiva, la experiencia de ser y convertirse en madres, supone el recurrir a TRHA para llevar adelante el proyecto parental. Éstas puede definirse como como el

“Conjunto de técnicas que desde el campo interdisciplinario de la medicina terapéutica o de intervención y la medicina experimental, se proponen como una respuesta, más o menos efectiva en términos de sus resultados, a la ausencia de hijos no voluntaria de individuos o parejas” (Ariza, 2007, p. 257).

Vista desde estos términos, lo que prima, es el lugar de la infertilidad y la configuración de la dicotomía normal/patológico (Canghilem, 2005) ligada a los hechos de reproducción, de modo que: “mientras la posibilidad de la procreación es asociada con lo dado o lo que debe ser naturalmente, se opera una patologización implícita tanto de la dificultad reproductiva como del no ser madre” (Ariza, 2011, p. 81).

En este marco, decimos que las decisiones, disposiciones, deseos y prácticas asociadas a la maternidad, asumen en los casos trabajados una estrecha relación con las TRHA las cuales se inscriben en el campo de la biomedicina, como dispositivo complejo socio-histórico que interviene los cuerpos y produce así sentidos sobre la “naturaleza” y “biología” de los mismos, con capacidad y legitimidad social para producir “verdades” (Foucault, 1996; 2009, 2011). Desde este dispositivo, las TRHA forman parte de un proceso de *medicalización*, desde el cual prácticas, sentidos y decisiones en torno a la maternidad, se convierten en foco y objetivo de un dominio biomédico esgrimido como campo legítimo y válido de intervención.

En *El nacimiento de la clínica* (Foucault, 2011) señala cómo la medicina moderna ya no se limita a conocer y curar las enfermedades, sino que se ocupa fundamentalmente de promover la salud, la virtud y la felicidad. Genera a la vez un conocimiento de lo que es ser una persona sana, que se define como no enferma y se convierte en modelo de

vida. Con este accionar, la medicina va tomando una postura normativa, autorizándose a regir las relaciones físicas y morales de los individuos y las sociedades. El saber sobre la enfermedad exige el momento dogmático de la nominación, añadiendo desde el exterior un lenguaje que, lejos de transmitir verbalmente la verdad de la enfermedad, la constituye como tal. Asimismo, Peter Conrad recupera la noción de *medicalización* para dar cuenta de procesos socio-históricos desde los cuales problemas no-médicos pasan a ser definidos y tratados como médicos, ya sea bajo la forma de enfermedades o desórdenes (Conrad, 2007). Dicho proceso fue llevando a que saberes y prácticas médicas colonizaran problemáticas de la vida social de los sujetos que eran previamente reguladas por otras instituciones, profesiones o espacios de intervención.

Adele Clarke y col. (2003) continúan estas discusiones y las complejizan proponiendo el concepto de *biomedicalización*, pensándolo como “proceso complejo, multisituado y multidireccional en el cual la medicalización es redefinida en función de las innovaciones acontecidas con la biomedicina tecnocientífica” (2003, p.162). El prefijo “bio” hace hincapié en las transformaciones de elementos humanos y no humanos que se tornan posibles debido a las innovaciones tecnocientíficas de la biomedicina, como la biología molecular, las biotecnologías, la genomización, la medicina de los trasplantes y las nuevas tecnologías médicas (Clarke et. al., 2003).

En este marco, la maternidad, asociada fundamentalmente a la infertilidad (o a su riesgo) se esgrime como problema y se incorpora al dispositivo médico, como espacio de intervención. Se establecen e inauguran así un entramado de prácticas, se habilitan servicios específicos, atendándose demandas, procurándose garantizar tratamientos y gestionando en esa operatoria, su inscripción en un campo socialmente válido y legítimo para soterrarlas. Además, se produce un discurso médico autorizado, profesionales que se forman en el marco de estos “problemas”, que los institucionalizan, y que protocolarizan tratamientos en centros especiales de atención.

Las posibilidades técnicas dentro del dispositivo biomédico produce en circunstancias un desdibujamiento de las dimensiones sociales que atraviesan estas prácticas, como gesto ideológico que anula o produce un borramiento de las condiciones sociales, decisiones y aspectos intervinientes para los sujetos, como gesto de cientificidad. Nikolas Rose, ha sido uno de los teóricos que ha indagado en cómo las transformaciones biomédicas contemporáneas intervienen sobre los cuerpos, desde una economía que no sólo transmuta prácticas, sino que en ese proceso produce subjetividades, valores y costumbres apuntando no sólo al cuerpo individual-anatómico/político, sino también al cuerpo-especie (Foucault, 2009; Costa, 2007; Sibilia, 2010). Desde una lógica foucaultiana, las transformaciones tecnocientíficas se enmarcan en relaciones de saber-poder, regulando, gestando y normalizando la vida biológica que como política de la “vida en sí”, no se halla delimitada por los polos salud/enfermedad, sino más bien procura controlar, administrar, modificar, redefinir y modular las propias capacidades vitales de los seres humanos (Rose,

2012). Las TRHA pueden pensarse así, como *tecnologías de optimización*, tecnologías de la vida, desde las cuales se configuran normatividades susceptibles de manipulación mediante el artificio biomédico.

La maternidad en su cruce con las TRHA se vuelven un objeto de intervención biomédica que insta a ser analizado desde las particularidades y normatividades que también se inauguran en estos procesos. De hecho, en primera instancia el desarrollo de TRHA estuvo fundado en una clave de inteligibilidad cultural heterosexual instalando el par normal/patológico a los hechos de reproducción. El diagnóstico de infertilidad fue considerado una patología habilitante para que la pareja heterosexual que no lograba concebir un hijo/a pudiera acceder a éstas. Como mencionamos en el primer apartado, fue este presupuesto el que primó en leyes como las de la Provincia de Buenos Aires N° 14208/2010, la cual procuraba garantizar tratamiento médico asistencial para “parejas” que “padezcan esta patología [infertilidad]” para la “procreación de un hijo biológico”. Dentro de un marco de lucha y activismo por parte de las comunidades LGBTI, y en el contexto de otros reclamos y reconocimientos legales como constituyó la Ley de Matrimonio Igualitario (N° 26618/2010) y la Ley de Fertilización Asistida (N° 26862/2013), ni el estado civil ni la orientación sexual se constituyeron en requerimientos necesarios para acceder a la cobertura de tratamientos de fertilización. De modo que, en el caso de parejas lesbianas, este aspecto fue fundamental no respecto al *deseo* y la posibilidad de concreción de prácticas parentales que ya se venían sucediendo, pero sí para lograr un acceso, en el marco del derecho, a modos de filiación anclados en el lazo biológico –que como refiriéramos fueron emancipatorios respecto a modos tradicionales de pensar la parentalidad y la familia. Como *política de la vida*, el acceso a TRHA de parejas comaternales, habilitó elecciones y decisiones respecto a los modos de reproducirse; las técnicas y tratamientos a utilizar para llevar a cabo su proyecto parental; la búsqueda de profesionales y clínicas; aspectos concernientes a la elección del donante de esperma (biobanco), y otras decisiones y valoraciones, como negociaciones de las parejas.

En el caso de mujeres que transitan cáncer, en primera instancia puede decirse que el dilema, en un contexto ya regido por procesos de medicalización, radica en anteponer y disponerse corporalmente a las TRHA –fundamentalmente estimulación ovárica y extracción de óvulos para su criopreservación o vitrificación- antes de iniciar otros tratamientos como la quimioterapia. La maternidad aquí también se posiciona como objeto de salud o de intervención médica, frente a un plano difuso regido por el *riesgo* de infertilidad. Aquí, a diferencia del caso de parejas comaternales, las cuales recurren a estas técnicas impulsadas por cierto deseo de crear lazos biológicos parentales, no hay ni margen temporal para la toma de decisión –que exige inmediatez- ni un proceso en general más reflexivo y elaborado respecto a la maternidad, aspecto que diferencia el posicionamiento subjetivo frente a las TRHA en el contexto de la biomedicalización. Aquí, la clásica dicotomía salud/enfermedad o normal/patológico en términos de Canghilhem (2005), entra en tensión desde el lugar

de lo *pre-sintomático*, es decir un acceso a TRA mediado por el lugar del *riesgo*, como parte de modernas tecnologías de *optimización*, referidas por Rose. Como política vital, las visiones del futuro frente a la maternidad en este caso, los temores y esperanzas, las evaluaciones y juicios de esas especulaciones y meditaciones, constituyen elementos de una forma de vida emergente (Rose, 2007). En este contexto, el lugar del riesgo convierte en tema de cálculo y objeto de intervención correctivo a quienes aún sin un diagnóstico —en este caso de infertilidad—, podrían tener probabilidades. Pero asimismo es importante dar cuenta el desliz semántico señalado por Lupton (2013), quien retomando a Douglas, señala la asociación del riesgo con el *peligro*. En este terreno de peligro, el dilema entre aquello controlable y lo no controlable deriva mayor supervisión médica como así también cierta responsabilidad moral que pesa ahora sobre las mujeres respecto a su futuro.

CONCLUSIONES

La incorporación de las TRHA reconfiguran prácticas reproductivas y parentales, desde pueden vislumbrarse diferentes dilemas de orden social, cultural, éticos, políticos. Pese a que tanto la comaternidad como la vivencia de mujeres diagnosticadas con cáncer de mama resultan experiencias disímiles, comparten algunas características comunes. Por un lado, se valen -y necesitan- del uso de estas tecnologías reproductivas con el afán de anticipar, concretar, proyectar el deseo/mandato de maternidad. Correlativamente, la maternidad forma parte de un proceso anclado al proceso de medicalización, tornándose objeto del campo de la salud, y aunque no se hayan ancladas a un diagnóstico de infertilidad, éste participa de un modo u otro del orden de decisiones en el caso de mujeres bajo tratamiento de cáncer.

Asimismo, inauguran tensiones, preguntas que se desdoblán. Por un lado, reconocemos las tracciones *entre deseo/mandato*, las cuales refuerzan el carácter social que atraviesan las decisiones y los modos de incorporar las TRHA. En el caso de mujeres lesbianas y sus usos, queda evidenciado que, ante la imposibilidad reproductiva de su práctica sexual, pueden concebirse y se proyectan prácticas de parentalidad posibles. Lo que se torna interesante en este escenario de nuevas posibilidades técnicas (y legislativas), es que “la comaternidad llevada a cabo mediante las tecnologías reproductivas implica el reconocimiento de la naturaleza social del proceso reproductivo” (Bacin Y Gemetro, 2011, 9). Las parejas lesbianas que acceden a las TRHA participan de las profundas transformaciones en los valores y representaciones tradicionales, aunque este aspecto debe ser leído en términos paradójicos. Así, mientras el uso de estas tecnologías, por un lado, parecieran reforzar el ideal de la maternidad (mujer=madre) en simultáneo, habilitan y posibilitan novedosos proyectos familiares (Tubert, 1996). Además ello produce cambios, rupturas y algunas continuidades en las relaciones de parentesco y en la manera de experimentar los cuerpos, las maternidades y los nuevos modelos de familias. Una de esas

transformaciones es la separación entre sexualidad y reproducción, la disociación entre la concepción y la filiación, la filiación biológica y los vínculos afectivos, poniendo en cuestión significados habitualmente otorgados a conceptos como familia, pareja, maternidad, paternidad, hijo/a, entre otros (Tubert, 1991; Edwards, 2005).

En el caso de mujeres que transitan cáncer de mama, ¿Hasta qué punto estamos pensando en términos de deseo de maternidad o en modos actualizados de mandatos para las mujeres respecto a ser madres? En nuestras investigaciones, el tránsito por la enfermedad, obliga a repensar el proyecto de parentalidad, no siendo un aspecto previo a ser considerado, es decir, muchas veces no vinculado al deseo; cuestión que se presenta de manera diferente en el caso de las trayectorias de parejas lesbianas y su deseo de ser madres. La necesidad de anticiparse y tomar una decisión al respecto, a partir también de una gestión de los riesgos, reconfigura las subjetividades de modo novedoso frente al uso de estas técnicas. Nos ha resultado especialmente relevante cómo muchas entrevistadas consideraron la maternidad sólo cuando se vieron en una situación en la que se podían no llegar a experimentarla. Ello pone de manifiesto la tensión entre el deseo personal y las expectativas sociales del entorno, como las dificultades en torno a cómo gestionar también estas decisiones.

Leemos entonces que se trata de un escenario complejo de transformaciones sociales, tecnológicas y de reconfiguración de relaciones parentales y filiales, en el cual también persiste por distintos medios una concepción de “lo biológico” como modo mayormente legitimado para pensar las maternidades. En esta dirección, vale la pena cuestionarnos cuáles son las parentalidades legítimas, y cómo la maternidad al interior de procesos de medicalización, refuerza y participa en la construcción de sentidos y modos de percepción en torno a ésta. Resulta interesante, para continuar la indagación, interrogarnos respecto a la matriz médica-científica frente a los procesos de generación/oferta de deseo coextensiva a mecanismos medicalizadores. Como mencionáramos, es importante indagar en el carácter ideológico que “oculta” las condiciones de producción en torno a los sentidos, proyectos y marcos presentes en los proyectos de parentalidad mediante TRHA, en la medida que su incorporación reconfigura prácticas reproductivas y parentales.

BIBLIOGRAFÍA

American Cancer Society, **Annual report to the nation on the status of cancer, 1975–2001**. Volume 101, Issue 1, July 2004, pp. 3-27.

Ariza, Lucía. **Tecnologías reproductivas en la Argentina contemporánea: la experiencia de la infertilidad en mujeres usuarias**. En López, E. y Pantelides, E. (comp.) *Aportes a la investigación social en salud sexual y reproductiva*. Buenos Aires: CENEP, CEDES, AEPA, UNFPA, 2007.

Avis, Nancy E.; Crawford, Manuel; Sybil Janeen. **Psychosocial problems among younger women with breast cancer**. *Psycho-Oncology* 13, 2004, pp. 295–308.

Bacin, Gabriela Y Gemetro, Florencia. **Definiciones, situaciones, políticas y perspectivas desde la comaternidad en la Argentina.** En Maffía, D. y Moreno, A. (comps.) *Ciudadanías y sexualidades. Debates en torno a experiencias, subjetividades e institucionalidades.* Buenos Aires: Feminaria, 2011a.

----- **Comaternidad: experiencias, autodefiniciones y derechos.** En Felitti, Karina (coord.) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina* (pp. 93-109). Buenos Aires, Ediciones Ciccus, 2011b.

Bonder, Gloria. **Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente.** En: S. Montecino Y A. Obach (Comp.) (1999). *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas.* Universidad de Chile: Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), 1999.

Cadoret, Anne. **Padres como los demás. Homosexualidad y parentesco.** Barcelona: Gedisa, 2003.

Canguilhem, Georges. **Lo normal y lo patológico.** México: Siglo XXI Editores, 2005.

Chodorow, Nancy. **El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y de la paternidad en la crianza de los hijos.** Barcelona: Gedisa, 1984.

Conrad, Peter. **Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social.** En: Ingleby, D. *Psiquiatría Crítica. La política de la salud mental.* Barcelona: Crítica, 1992.

Fernández, Ana María. **La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres.** Buenos Aires: Paidós, 1993.

----- **Los cuerpos del deseo: potencias y acciones colectivas.** En *Nómadas* 38, abril de 2013, Universidad Central, Colombia.

Fonseca, Claudia. **Homoparentalidad: O ponto alfa do parentesco?** En *VII RAM, Desafios antropológicos.* Porto Alegre, Brasil. 23 al 26 de julio de 2007.

Foucault, Michel. **Historia de la sexualidad. El uso de los placeres.** Madrid: Siglo XXI, 1993.

----- **Las Redes del poder.** En *Revista Espacios*, N° 2, Buenos Aires, 1993.

----- **Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.** Madrid: Siglo XXI, 2009.

----- **Historia de la medicalización.** En: *La vida de los hombres infames.* La Plata: Ed. Altamira, 1996. Pág. 85-105.

----- **El nacimiento de la clínica.** Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

Hays, Sharon. **Las contradicciones culturales de la maternidad.** Buenos Aires: Paidós, 1998.

Héritier, Françoise. **Mujeres ancianas, mujeres de corazón de hombre, mujeres de peso.** En Feher, Naddaf Y Tazi, *Fragmentos para una historia del cuerpo humano.* Madrid: Taurus, 1992.

Imaz, Elixabete. **La maternidad en el seno de las parejas lesbianas. Cambios, continuidades y rupturas respecto de los modelos familiares y maternos.** En *Revista Arxius de Ciències Socials*, N°15, Diciembre 2006.

----- **Convertirse en madre. Etnografía del tiempo de gestación.** Madrid: Ediciones Cátedra, 2010.

----- **¿Rebiologización en las familias de elección? Lesbomaternidad y uso de tecnologías reproductivas.** En *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 11, N° 3, septiembre-diciembre 2016, pp. 405-418.

Lamas, Marta. **Maternidad y Política**. Jornadas Feministas, México, EMAS-GEM-CICHAL-COVAC-APIS, 1987.

Maher, Janemaree; Saugeres, Lise. **To be or not to be a mother? Women negotiating cultural representation of mothering**. *Journal of Sociology*, 43 (1), 2007, pp. 5-21.

Malaguera González, Gabriela. **Maternidad lesbiana: ¿posibilidad para la transgresión?** En Seminario *Contranatural. La perspectiva teórico política de la diversidad sexual* de la Maestría de Estudios de la Mujer de FACES/UCV, 2008.

Miller, Tina. **Making Sense of Motherhood. A narrative approach**. Nueva York: Cambridge University Press, 2005.

Nari, Marcela. **Políticas de la maternidad y maternalismo político: Buenos Aires (1890-1940)**. Buenos Aires: Biblos, 2004.

Ortner, Sherry **¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?** En: Harris, Olivia y Young, Kate (comp.). *Antropología y feminismo* (pp. 109-131). Barcelona: Editorial Anagrama, 1979.

----- **Entonces, ¿Es la mujer al hombre lo que la naturaleza a la cultura?** *Antropólogos Iberoamericanos en Red*. Volumen 1, Número 1, 2006.

Passerino, Leila Martina; TRUPA, Noelia Soledad. **Ciudadanías sexo-genéricas y corporalidades. Un análisis de las leyes de fertilización asistida y reparación mamaria en Argentina**. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, N° 10, 2015, pp. 161-174.

Passerino, Leila Martina. **Experiencia, género y corporalidad. Un abordaje sociocultural sobre mujeres con cáncer de mama en AMBA**. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales [No publicada]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 2017.

Rich, Adrienne (1986). **Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana**. *Revista Brujas*. N° 10, 11, 12. Año 4. Asociación de Trabajo y Estudio de la Mujer, pp. 1-28.

Rosaldo, Michelle. **Mujer, Cultura y Sociedad: Una visión teórica**. En: Harris, Olivia y Young, Kate (comp.). *Antropología y feminismo* (pp. 153-181). Barcelona: Editorial Anagrama, 1979.

Rose, Nikolas. **Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI**. Buenos Aires: Unipe, 2012.

Roudinesco, Elisabeth. **La familia en desorden**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Rubin, Gayle. **El tráfico de mujeres. Notas sobre la “Economía Política” del sexo**. En *Revista Nueva Antropología*. Vol. VIII, N°030. Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

----- **Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad**. En Vance, Carole S. (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Ed. Revolución, 1989.

Schneider, David M.. **American Kinship. A cultural account**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

Schwarz, Patricia K. N. **Prácticas, estrategias y percepciones de la maternidad en mujeres jóvenes de clase media urbana**. En A. L. Kornblit (coord.) *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires: Biblos, 2007.

----- **Las lesbianas frente al dilema de la maternidad.** En M. Pecheny, M., Figari, C. y Jones, D. (comp.) *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina* (pp. 193-214). Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

----- **Sexualidad, estética y dimensión erótica del embarazo. Un estudio en mujeres heterosexuales de sectores medios.** En Felitti, K. (comp.) *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina actual*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus, 2011.

----- **Maternidades en verbo. Identidades, cuerpos, estrategias, negociaciones: mujeres heterosexuales y lesbianas frente a los desafíos de materner.** Buenos Aires: Editorial Biblos, 2016.

Tubert, Silvia. **Mujeres sin sombra. Maternidad y tecnología.** Madrid: Siglo Veintiuno, 1991.

----- **Figuras de la madre.** Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.

Trupa, Noelia Soledad. **Apropiación subjetiva de derechos sexuales y reproductivos de familias comaternales, usuarias de Nuevas Tecnologías Reproductivas, del Área Metropolitana de Buenos Aires.** Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural [No publicada], Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín, 2015.

Weston, Kath. **Las familias que elegimos. Lesbianas, gays y parentesco.** Barcelona: Bellaterra, 2003.

CAPÍTULO 7

O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO” NA ESCOLARIZAÇÃO DAS FILHAS DE MULHERES ANALFABETAS

Data de aceite: 01/02/2022

Marileia Gollo de Moraes

Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ),
Mestre em Educação (UFRGS), Licenciada
em Pedagogia (URI – Campus Erechim)
Professora EBTT do IF Farroupilha – Campus
Santo Augusto/RS. Participante do Grupo de
Estudos em Política e Gestão Educacional e do
Grupo Tecnologias Educacionais e Formação
de Professores, vinculados ao IF Farroupilha
Santo Augusto/RS

RESUMO: O analfabetismo investigado como herança familiar, social, econômica, política e cultural problematiza as constatações recorrentes de que os índices de analfabetismo retratam a dívida educacional brasileira pela desigualdade no acesso à escolarização pelas diferentes gerações e estratos de renda, utilizando termos que remetem a necessidade de “tratamento”, “reparos”, “cura” ou “erradicação”. Um movimento de transição e de novas configurações dessa herança educativa, exige a produção de novos discursos. Nessa perspectiva, propõe-se compreender as transmissões trans e intergeracionais, as contradições da herança, as inscrições das heranças educativas e suas implicações escolares analisando o discurso recorrente de mulheres analfabetas, numa perspectiva foucaultiana. Frente à mobilização das mães em “dar às filhas o que não tiveram” e a delegação “a gente cria e pensa, agora, é contigo!” analisa-se o movimento empreendido pelas filhas as quais permitiram pensar dentre as

diferentes reconfigurações dessas heranças, os elementos que as identificam e as posicionam: o “não mais” analfabetas e o “ainda não” plenamente escolarizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres; Analfabetismo; Heranças educativas; Escolarização.

THE “NOT ANYMORE” AND THE “NOT YET” IN THE SCHOOLING OF ILLITERATE WOMEN’S DAUGHTERS

ABSTRACT: The illiteracy investigated as a familiar, social, economic, political and cultural inheritance problematizes the recurring confirmation that the statistics of illiteracy show the Brazil’s educational debt for inequality in the access to schooling for the different generations and profiles of income, using terms that refer to the need of “treatment”, “fixing”, “cure” or “eradication”. A movement of transition and new settings of this educational inheritance requires the creation of new discourses. In this new perspective, it is proposed the comprehension of those transmissions transgenerational and intergenerational, the contradiction of the inheritance, the registrations of the educational inheritances and its scholar implications analyzing the recurring discourse of illiterate women, in a Foucauldian perspective. Facing the mothers’ mobilization of “giving their daughters what they did not have” and the delegation “we raise them and think: ‘Now, it is up to you!’” we can analyze the movement of this women’s daughters, who allowed themselves to think among the different settings of those inheritances, the elements that identify them and place them: the “not illiterate

anymore” and the “not fully schooled yet”

KEYWORDS: Women; Illiteracy; Educational inheritance; Education.

INTRODUÇÃO

As heranças educativas do analfabetismo ainda afrontam diversas gerações familiares das classes populares e se traduzem como reflexo das desigualdades nas condições de acesso ao sistema educacional que distingue os grupos conforme as posses de capital cultural, econômico e social. A taxa de analfabetismo da população de quinze anos ou mais, alcançou 6,6% (BRASIL, 2019), aproximando-se da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que previa a redução dessa taxa para 6,5% até o ano de 2015, bem como a sua “erradicação” ao final da vigência do plano em 2024.

É uma constante a tendência de maior incidência de analfabetismo entre os homens (6,9%) se comparados às mulheres (6,3%), entre as pessoas de cor preta ou parda (8,9%) se comparados às brancas (3,6%) e entre aqueles com idade acima dos 60 anos (18%) se comparados aos grupos de idade mais jovens (6,6 % população de 15 anos ou mais, 7,9% população de 25 anos ou mais e 11,1% população de 40 anos ou mais). Outras dimensões persistentes são as Grandes Regiões, prevalecendo a Região Nordeste, a situação do domicílio, destacando-se as áreas rurais, e a renda, atingindo aqueles que pertencem ao quinto mais pobre (BRASIL, 2019). Entretanto, ponderamos as especificidades dessa estatística, observando as variações significativas na combinação de outras variáveis, como diferenças regionais dentro da mesma unidade da federação, diferenças entre municípios de uma mesma região e ainda a variação do perfil etário quando associado à renda *per capita*.

A generalização das estatísticas quanto o perfil etário da população analfabeta, atribui a condição de analfabetismo em maior escala às pessoas de 60 anos ou mais. Esse dado é visível nas estatísticas quando se trata da população com os maiores rendimentos. É perceptível o aumento da taxa de analfabetismo conforme aumenta os grupos de idade: 0,8% (15 a 19 anos), 1,2% (20 a 24 anos), 1,9% (25 a 34 anos), 3,6% (35 a 44 anos), 7,1% (45 a 54 anos), 14,8% (55 a 64 anos) e 70,6% (65 anos ou mais) (BRASIL, 2019).

Contudo, identificamos um contraste quando se trata da distribuição da população analfabeta no quinto¹ com menores rendimentos: 1,6% (15 a 19 anos), 2,3% (20 a 24 anos), 9,4% (25 a 34 anos), 22,8% (35 a 44 anos), 30,6% (45 a 54 anos), 21,5% (55 a 64 anos), 11,8 % (65 anos ou mais) (BRASIL, 2019). Enquanto na camada da população com maiores rendimentos o maior índice de analfabetismo está no grupo etário dos 65 anos ou mais, na camada da população com menores rendimentos, a taxa de analfabetismo é

¹ Classificação da população em ordem crescente da renda de interesse (rendimento domiciliar *per capita*, rendimento efetivo ou habitual do trabalho etc.) e depois dividida em 15 classes (ou grupos) com percentuais da população previamente definidos. O primeiro quinto possui as 20% unidades com menores rendimentos, e o último quinto possui as 20% unidades com maiores rendimentos (BRASIL, 2019).

preponderante nos grupos etários de 35 a 44 anos e 45 a 54 anos. É provável que sejam filhos e filhas ou netos e netas de analfabetos e analfabetas já que o acesso, os percursos escolares e a mobilidade educacional são condicionados pelo pertencimento econômico, social, histórico, político e cultural que se envolvem os recortes de classe, gênero, cor/etnia, geração.

Nos dados da Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) sobre mobilidade educacional da população brasileira é possível verificar que quanto maior o nível de instrução dos pais e das mães, maior a proporção de filhos e filhas que alcançam o nível superior completo. Tal contraste pode ser observado quando os dados mostram que 4,6% dos filhos e filhas de pais e mães sem instrução conseguiram concluir o Ensino Superior enquanto que nas famílias em que pais e mães também possuíam Ensino Superior completo, esse percentual é de 69,6% de filhos e filhas com este nível de ensino (BRASIL, 2017).

Também observamos variações significativas nas diferenças regionais dentro da mesma unidade da federação e entre municípios de uma mesma região. Tomamos para essa análise o seguinte contexto de pesquisa: a região Celeiro² no Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Sobre a Região Celeiro e seus 21 municípios tivemos acesso apenas aos dados do Censo Demográfico de 2010, prejudicando o comparativo com os dados atualizados disponíveis a respeito do Estado do RS, da região sul e do país³.

A Região Celeiro apresenta uma taxa de analfabetismo entre sujeitos de 15 anos ou mais de 8,55%. Dos 21 municípios que a compõem, 12 apresentam índices elevados de analfabetismo igual ou superior à região norte⁴ do país (9,1%), são eles: Santo Augusto (9,1%), Miraguai (9,7%), Derrubadas e Esperança do Sul (9,8%), Barra do Guarita (9,9%), Bom Progresso (10,2%), Inhacorá (10,6%), Tiradentes do Sul (10,8%), Coronel Bicaco (11,3%), Campo Novo (13%), São Valério do Sul (13,7%), Braga (13,8%). O município de Redentora (16,3%) apresenta índice de analfabetismo superior à região nordeste do Brasil (16,2). São apenas 8 municípios⁵ que diferem dessa constatação, e Humaitá (3,6%) se destaca por ter recebido o selo de município livre de analfabetismo do MEC em 2014, é o único município que se aproxima do índice da região sul (3,3%).

A localização da região noroeste do Estado do RS está marcada pelas relações de desigualdades e exploração econômicas, políticas e sociais desde sua origem. As grandes propriedades e o poder de determinados grupos se legitimaram desde a instituição do sistema de posses, oficializando o espírito latifundiário e descaracterizando as populações

2 O Conselho de Desenvolvimento Regional (COREDE) Celeiro é composto por vinte e um municípios da região noroeste do RS: Barra do Guarita, Bom Progresso, Braga, Campo Novo, Chiapetta, Coronel Bicaco, Crissiumal, Derrubadas, Esperança do Sul, Humaitá, Inhacorá, Miraguai, Redentora, Santo Augusto, São Martinho, São Valério do Sul, Sede Nova, Tenente Portela, Tiradentes do Sul, Três Passos, Vista Gaúcha. A região Celeiro é dedicada principalmente à cultura de grãos, como soja, milho e trigo, principalmente em monoculturas, mas nos últimos anos a suinocultura tem crescido bastante na região (PESSOA, 2017).

3 A taxa de analfabetismo da população acima de quinze anos no Brasil é de 6,6%, na região Sul (3,3%), no Estado do Rio Grande do Sul (2,6%) (BRASIL, 2019).

4 As taxas das Grandes Regiões tem como fonte a PNAD 2015 (BRASIL, 2015).

5 Sede Nova (8,7%), Tenente Portela (8,6%), Chiapeta (6,3%), São Martinho (6,2%), Vista Gaúcha (6,1%), Três Passos (5,3%), Crissiumal (4,8%), Humaitá (3,6%).

nativas, indígenas e caboclos, e suas racionalidades econômicas e culturais, legalizando os sujeitos da riqueza e da pobreza em nome da modernização do Estado (TEDESCO e ZARTH, 2010). Originariamente, a região restringiu as possibilidades de escolarização para as classes populares.

Nessa perspectiva, de romper com as generalizações discursivas a respeito da condição do analfabetismo, o texto traz um recorte da tese “Mulheres analfabetas e inscrições de suas heranças: aproximações e distanciamentos na educação de suas filhas” (MORAES, 2018). Problematiza a fragilidade dos projetos de escolarização plena⁶ das herdeiras do analfabetismo, analisando o discurso recorrente de mulheres analfabetas em “dar às filhas o que não tiveram” e sua mobilização em delegar responsabilidades a elas: “a gente cria e pensa, agora, é contigo!”. Inicia, na próxima seção, com a apresentação das perspectivas metodológicas. Na sequência, recorre aos conceitos de geração e heranças educativas para compreender o movimento empreendido pelas filhas de mulheres analfabetas na reconfiguração de suas heranças educativas o que as posiciona como “não mais” analfabetas e “ainda não” plenamente escolarizadas.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A pesquisa investigou as egressas do Programa Mulheres Mil⁷ do IFFar – *Campus* Santo Augusto/RS que declararam-se analfabetas no momento da inscrição para o Curso de Qualificação em Higiene, Conservação e Produção de Alimentos. Chamou atenção o fato de que em cada grupo de cem mulheres, por dois anos consecutivos (2012 e 2013), 7% delas eram analfabetas, evidenciando uma certa representatividade das estatísticas locais, regionais e nacionais. Desenvolvemos dois movimentos de entrevistas e análises: o primeiro, para investigar o analfabetismo como herança educativa, contou a participação das sete mulheres da turma do ano de 2013. O segundo movimento apenas com duas⁸ delas, focando na reconfiguração dessas heranças pelas suas filhas e netas. O recorte trazido nessa escrita faz parte do segundo movimento de análise.

Operou-se metodologicamente na análise do discurso na perspectiva dos enunciados. Discurso é aqui compreendido como um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva e podem ser tratados como conjuntos de acontecimentos discursivos.

6 Escolarização plena refere-se à Educação Superior, com base no art. 21 da Lei n. 9394/96: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996).

7 O Programa Mulheres Mil passou a ser uma das ações do Ministério do Desenvolvimento Social mediante o Plano Brasil Sem Miséria, no eixo inclusão produtiva urbana a partir de 2011. Porém, desde 2005 foi desenvolvido como um projeto piloto entre CEFETRN (Natal) e o Niagara College, e em 2007 como Programa de cooperação técnica entre o Brasil e o Canadá, nos Estados que faziam parte da Rede Norte e Nordeste de educação tecnológica. A partir de 2012 expandiu-se para as demais regiões do país, disponibilizando em 2014 um total de 81.521 vagas em 176 tipos de cursos em 694 municípios de todos os estados do país. No IFFAR foi iniciada a oferta em 2012, e no campus Santo Augusto/RS reuniu 100 mulheres nesse primeiro ano e mais 100 mulheres no ano de 2013 no curso de Higiene, Conservação e Produção de Alimentos.

8 Os critérios de seleção foram: ter filha mulher, a frequência com que se referiram à mesma na sua entrevista, e dispor-se a falar mais da relação mãe e filha.

O acontecimento é sempre tido no âmbito da materialidade em que ele se efetiva, produz-se como efeito de e em uma dispersão material. O discurso funciona nas coisas ditas, na materialidade, e não como algo a ser interpretado (FOUCAULT, 1999).

A respeito da operacionalização da análise do discurso, optamos pelo caminho já percorrido por Fischer (2001, 2012) ao trabalhar com a perspectiva dos enunciados, compostos por quatro elementos básicos: o referente, o fato de ter um sujeito que pode afirmar efetivamente aquilo, o fato do enunciando não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados do mesmo discurso (diferentes campos discursivos) e a sua materialidade.

Localizamos como referente o público-alvo do Programa Mulheres Mil: mulheres com histórico de adulez precoce e precarização dos processos de escolarização, de inserção no mundo do trabalho formal e de renda mínima. A análise da caracterização discursiva do público-alvo nos documentos⁹ do Programa Mulheres Mil, e da sistematização das entrevistas narrativas das mulheres participantes da pesquisa, afirmam a existência de sujeitos e compõem a materialidade dos enunciados em correlação com diferentes campos discursivos: da política pública, da história das mulheres nos aspectos da educação, da escolarização e das possibilidades de trabalho formal e renda.

Mulheres, gerações, heranças educativas e possibilidades de mobilidade educacional

Neste estudo optamos pelo termo mulheres porque elas são o foco da investigação, e o conceito de gênero, na perspectiva pós-estruturalista, fundamenta as singularidades de cada mulher, os movimentos geracionais, as relações sociais e familiares. Porque gênero, por esse viés teórico, enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário considerar que isso se expressa pela articulação de gênero com outras marcas sociais, como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade (MEYER, 2004; SCHWENGBER, 2006).

Uma geração não é formada apenas por pessoas de mesma idade ou nascidas numa mesma época, mas também por pessoas que foram modeladas numa época dada (posição geracional) por um mesmo tipo de influência-educativa, política ou cultural (conexão de geração) ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos. Desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de “sentimento de geração” ou ainda de “consciência de geração” (unidades geracionais) (FORQUIN, 2003; MANNHEIM, 1993).

⁹ Termo de Cooperação da Proposta de Projeto Mulheres Mil (BRASIL, 2006), Base Legal do PMM (s.d.), Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito das Mulheres Mil (s.d.) e Cartilha Pronatec/BSM/Mulheres Mil (2014).

A partir dessa concepção de geração, passamos a considerar as pesquisadas como uma geração de mulheres analfabetas. Constatamos que viveram sua infância nas décadas de 50 e 60 do século XX em que 50% da população de quinze anos ou mais era analfabeta, sendo a escolarização restrita e praticamente inexistente para alguns, fosse por conta de questões culturais da época, de supervalorização do trabalho, do lugar destinado às mulheres, associados à precariedade das políticas educacionais, e de um modo dos pais e mães projetarem às futuras gerações a sua sucessão.

Somente nos anos 80 do século XX “a mulher casada brasileira rompeu um ciclo – fora educada pela mãe de modo muito semelhante ao que já ensinara a avó, no entanto, dava à filha conselhos que construiriam gerações de mulheres diferentes” (DEL PRIORE, 2013, p. 83). Esse contexto possibilitou às mães redimensionarem seu discurso na educação das filhas, projetando para elas um futuro diferente do seu presente e do legado de três gerações. Isso reflete nas heranças, dentre elas a escolarização. Mães analfabetas ou com escolaridade mínima (assim como as participantes dessa pesquisa) também puderam incentivar as filhas a continuarem os estudos, a conquistarem espaço no mundo do trabalho e, possivelmente, a independência financeira.

Além da herança familiar, o sujeito é compreendido como produto de muitas outras heranças: a social, a econômica e a cultural, próprias do contexto em que sua família está inserida no momento de seu nascimento e desenvolvimento (MALUSCHKE, 2008). E assim como o contexto muda, modificam-se, também, os processos de transmissão de valores, crenças e legados sociais repassados às novas gerações. Há definições de novos padrões de comportamento, bem como há aqueles que perpassam a história e se mantêm ao longo da sociedade, constituindo-se num processo de transgeracionalidade social (ZORDAN; FALCKE; WAGNER, 2014).

Nessa perspectiva, o indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada que inclui o capital econômico, o capital social e o capital cultural institucionalizado. O capital cultural é o elemento da bagagem familiar que tem maior impacto na definição da trajetória escolar. Os capitais econômico e social funcionam como meios auxiliares na acumulação do capital cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nesse sentido, o acesso à educação constitui uma das maneiras mais efetivas de se combater a transmissão das desigualdades ao longo das gerações.

A seu modo, conforme suas condições e patrimônio cultural, social, econômico, a família tem um papel indispensável nos processos de escolarização. Comumente, as relações são atravessadas por estranhamentos culturais que aumentam conforme diminui o patrimônio familiar. E isso interfere significativamente nas trajetórias de escolarização das classes populares, que oscilam entre a longevidade escolar e as interrupções deste percurso. De fato, afirma Zago (2011), a escolaridade não obedece ao tempo “normal” de entrada e permanência até a finalização de um ciclo escolar, mas se define no tempo “do possível” produzindo “excluídos potenciais.”

O “Não mais” e “ainda não” nas heranças educativas do analfabetismo de mulheres

“Não mais e ainda não” é como Arendt (2008) intitula a resenha do livro *A morte de Virgílio* e nos inspira a pensar, por meio dessa metáfora, a posição¹⁰ das filhas das mulheres analfabetas, nomeadas ficticiamente como Isaura e Dalva, nessa perspectiva da inscrição das heranças educativas. As mães herdaram o analfabetismo do contexto da geração antecessora e inscreveram o incentivo à escolarização como herança educativa às suas filhas, ao enunciarem o desejo de “dar às filhas o que não tiveram”. Acolheram o que veio antes delas, mas se responsabilizaram com o que estava por vir, rompendo com o discurso das gerações anteriores, produziram questionamentos e estratégias para a sua condição de analfabetismo. Formularam respostas pelas quais educaram e possibilitaram experiências sociais diferentes às suas filhas, e delegaram responsabilidades “a gente cria e pensa, agora, é contigo”, como podemos observar nos quadros a seguir.

| Nome | Posição na Fratria ¹¹ | Idade | Série concluída | Grau de escolarização | Motivos da interrupção da escolarização |
|----------|----------------------------------|-------|-----------------|-----------------------|--|
| Cleo | 2ª | 50 | 4ª | E. F. inc. | Escola rural oferece até a 4ª série e falta de transporte escolar público para ir à cidade |
| Mari | 3ª | 48 | 4ª | E. F. inc. | |
| Elis | 5ª | 46 | 4ª | E. F. inc. | |
| Berenice | 6ª | 45 | 5ª | E. F. inc. | Trabalho e casamento |
| Vânia | 7ª | 38 | 5ª | E. F. inc. | Casamento |

Quadro 1 – Escolaridade das Filhas de Isaura.

Fonte: Entrevista narrativa.

| Nome | Posição na Fratria ¹² | Idade | Série/ano concluídos | Grau de escolarização | Motivos da interrupção da escolarização |
|-------|----------------------------------|-------|----------------------|-----------------------|---|
| Cris | 1ª | 47 | 8ª | E. F. inc. | Casamento |
| Dara | 2ª | 43 | 2º | E. M. inc. | Casamento |
| Júlia | 4ª | 36 | 3º | E. M. comp. | Falta de recursos financeiros para cursar Ensino Superior |

Quadro 2 – Escolaridade das Filhas de Dalva.

Fonte: Entrevista narrativa.

Os quadros 1 e 2 expõem o avanço na escolarização das filhas conforme sua posição mais recente na fratria, o que provavelmente está associado às reconfigurações discursivas

¹⁰ Posicionamento aqui se refere ao conceito foucaultiano em que “posições de sujeito” se definem pela situação em que é possível o sujeito ocupar em relação às práticas sociais, aos diversos domínios discursivos (FOUCAULT, 2008).

¹¹ A primeira e quarta posição na fratria são ocupadas pelos filhos. F1 é falecido e Isaura desconhece o grau de escolaridade de F2. Informou sobre a participação em vários cursos na vida adulta.

¹² A terceira posição na fratria é ocupada pelo filho, que estudou até o 2º ano do Ensino Médio, interrompendo por motivo de gravidez da namorada, seguida do casamento.

sobre educação das mulheres com o passar dos anos e ainda com o investimento em políticas públicas¹³ que envolvam as classes populares, principalmente a partir da década de 90 do século XX. As mais novas terem se beneficiado das melhores condições de estudo na família, também, pode ter influência do auxílio das irmãs mais velhas nas tarefas escolares. Conforme Romanelli (2013), é necessário considerar a dinâmica interna das famílias, pois a vida familiar não é sempre a mesma ao longo de sua trajetória, e o modo como cada filha incorpora a herança familiar tende a ser diferente conforme sua posição na fratria. E embora a mobilização dos pais e dos filhos possa contribuir para o percurso escolar destes, não é suficiente para a diminuição das desigualdades escolares, pois depende igualmente da postura de cada filho ou filha diante da escolarização.

Independentemente da série e nível de ensino em que houve interrupção na escolarização, os motivos coincidem em casamento e gravidez para a metade delas. A outra metade ficou assim dividida: as três filhas mais velhas de Isaura interromperam por motivo que a escola não possibilitava a continuidade dos estudos no meio rural e ausência de transporte escolar público que as levasse até a cidade. Quanto a filha mais nova de Dalva, por conta de dificuldades financeiras para ingressar na Universidade.

As filhas acolheram as investidas das mães para tornarem-se seu próprio acabamento, a sua superação (BOURDIEU, 2007), tanto que avançaram nos graus de escolarização, cada qual na sua especificidade conforme as condições e opções, o que as coloca na posição de “não mais” analfabetas. Porém, dentre as oito, apenas uma concluiu o Ensino Médio, e tinha o desejo de continuidade dos estudos no Ensino Superior. Uma delas tem Ensino Médio incompleto, e as outras seis o Ensino Fundamental incompleto, o que as coloca na posição de “ainda não” plenamente escolarizadas. Como diz Arendt (2008), uma espécie de abismo vazio entre um passado que se perdeu e um futuro que ainda não surgiu.

E esse futuro surgiria da possibilidade de escolarização plena para essas filhas de mulheres analfabetas, porém, não vemos pistas de concretização da retomada dos estudos pelo tempo que se passou da interrupção dos estudos até o momento. Por outro lado, há pistas de esperanças na trajetória escolar de algumas netas e netos. Essa será a primeira geração nas famílias de Isaura e Dalva que provavelmente terá acesso ao Ensino Superior.

Essa transformação foi fortalecida com as políticas institucionais e governamentais afirmativas de inclusão social implantadas nos primeiros anos do século XXI: políticas de caráter institucional, políticas de cotas ou bônus e uma política governamental, como o Programa Universidade para Todos/ProUni, que dão acesso ao Ensino Superior a uma nova população oriunda das classes populares e das escolas públicas, declarados

13 Bolsa Família, Programa Social de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). As possibilidades de escolarização para as mulheres também se ampliaram nesse momento, pois esses programas, por meio de um conjunto de incentivos, buscaram com que essa população pudesse permanecer frequentando os bancos escolares até concluir o ensino secundário. Plano Brasil Sem Miséria, a partir de 2011, realizados em interação e parceria entre o MDS e o MEC.

afrodescendentes, indígenas ou com necessidades especiais (NEVES, 2013). Essa progressão no sistema escolar e ingresso no Ensino Superior permite, às vezes, um cenário de mudanças no próprio capital social e cultural da família (LIMA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As filhas das mulheres analfabetas investigadas na pesquisa foram investidas de um movimento pró-escola pelo querer das mães que suas histórias de escassez não se repetissem, a não ser nos elementos afetivos como o respeito nos relacionamentos e as crenças trazidas de herança dos antepassados. Nesse ponto, as mães desejam para as filhas o que tem e são, pois a dimensão do legado familiar é o que aproxima mães e filhas (BOURDIEU, 2007).

Ao mesmo tempo, apelam para a sua superação no que se refere à ausência de escolarização, incentivando a negação da mãe real e a aceitação de uma mãe ideal, ou seja, superá-la, tornar-se o seu próprio acabamento. Por isso, o discurso recorrente de “dar às filhas o que não tiveram” parece se referir ao incentivo à escolarização, para que elas não se repetissem na experiência de mulheres analfabetas e em tudo o que disso decorre.

As filhas herdeiras responderam de formas diversas ao movimento empreendido pelas mães. Todas superaram as mães no que se refere à escolarização, porém nenhuma delas chegou ao Ensino Superior. E as diferenças entre as mulheres, nesse aspecto, transitam entre os elementos de tempo e geração que se refletem nas transformações culturais e na consolidação de políticas públicas em educação, sendo que as mais novas têm mais longevidade escolar. Outro fator relevante, a situação de domicílio, já que entre as filhas oriundas do meio rural predominou o Ensino Fundamental incompleto e no meio urbano constatamos a conclusão de Ensino Médio.

As heranças educativas se configuram originariamente das relações entre mães e filhas, porém atravessadas por outras instâncias de socialização, na comunidade, na escola, no ambiente de trabalho e demais interações sociais. A apropriação das heranças educativas, por parte das filhas, dependeu da predisposição de cada uma delas e das condições sociais. São herdeiras, e essa condição as permite acolher o que lhes é atribuído, escolher o que acreditam que pode ser perpetuado em sua linhagem, o que é passível de mudança e excluir o que não desejam seguir. Esses são os indicadores da possibilidade de reconfigurações das heranças educativas, de uma articulação entre memória e projeto.

Ao identificar a condição do “não mais” e do “ainda não” na escolarização das filhas das mulheres analfabetas nos autorizamos a cunhar o analfabetismo como uma herança educativa e a precarização dos processos de escolarização como heranças educativas do analfabetismo, propondo outra abordagem aos campos discursivos desta temática (MORAES; SCHWENGBER, 2020).

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *Compreender: formação, exílio e totalitarismo* (ensaios). São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. IN: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.229-237.

BRASIL. *Base Legal do Programa Nacional Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável*. Brasília: [s.d.]. Disponível em: <<https://map.mec.gov.br/projects/mulheres-mil/documents>>. Acesso em 15 set. 2020.

BRASIL. *Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito*. [s.d.] Disponível em: <<https://map.mec.gov.br/projects/mulheres-mil/documents>>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. *Proposta de Projeto Mulheres Mil: educação, cidadania e desenvolvimento sustentável*. Association of Canadian Community Colleges, Canadá e Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasil, 2006.

BRASIL. Mulheres mil. *Documentos*. 2013. Disponível em: <<https://map.mec.gov.br/projects/mulheres-mil/documents>>. Acesso em 12 ago. 2020.

BRASIL. MEC. *Cartilha do Programa Mulheres Mil*. 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil/pronatec-mulheres-mil>>. Acesso em 15 ago. 2020.

BRASIL. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. IBGE, Coord. de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro, IBGE: 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017*. IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>> Acesso em: 05 julho. 2020.

BRASIL. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*. IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf> Acesso em 10 de julho de 2020.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. Relações entre gerações e processos educativos: transmissões e transformações. In: CONGRESSO NACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES. 2003, São Paulo. *Anais do Congresso Nacional Co-educação de Gerações*. São Paulo: SESC, 2003. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/congresso_intergeracoes/JeanClaudeForquin_

conferenciaTraduzida.doc>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

LIMA, Márcia. As novas políticas de inclusão escolar e as famílias: o caso dos beneficiários do PROUNI na região metropolitana de São Paulo. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p.312-333.

MALUSCHKE, Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher. Do transgeracional na perspectiva sistêmica à transmissão psíquica entre as gerações na perspectiva da psicanálise. In: PENSO, Maria Aparecida; COSTA, Liana Fortunato (Org.). *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. São Paulo: Summus, 2008, 76-96.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. [Tradução: Ignacio Sanchez de la Yncera], *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n. 62, p. 193-242, 1993. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766796.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e Políticas de Gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61854>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

MORAES, Marileia Gollo de. Mulheres analfabetas e inscrições de suas heranças: aproximações e distanciamentos na educação de suas filhas. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Mestrado e Doutorado. Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2018.

MORAES, Marileia Gollo de; SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Heranças educativas do analfabetismo de mulheres*. Curitiba: Appris, 2020.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no Ensino Superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p.278-311.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

PESSOA, M.L. (Org.). *Educação no RS*. In: _____. Atlas FEE. Porto Alegre: FEE, 2017. Disponível em: <<http://atlas.fee.tche.br/rio-grande-do-sul/demografia/educacao-no-rs/>>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013, p.29-60.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Donas de si? A educação dos corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8937/000591456.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2020.

TEDESCO, João Carlos; ZARTH, Paulo Afonso. Configuração do território agrário no norte do Rio Grande do Sul: apropriação, colonização, expropriação e modernização. *História: Debates e Tendências*, Passo Fundo, v. 9, n. 1, p. 151-171, 1º sem. 2010. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/3213>>. Acesso em: 8 mar. 2020.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.17-43.

ZORDAN, Eliana Piccoli; FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. Copiar ou (re)criar? Perspectivas histórico-contextuais do casamento. In: WAGNER, Adriana (Org.). *Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p.47-65.

CAPÍTULO 8

POLÍTICA EDUCACIONAL E GÊNERO(S) EM ARAGUAÍNA-TO (2015-2017): DIÁLOGOS SILENCIADOS?

Data de aceite: 01/02/2022

Fátima Maria de Lima

Universidade Federal do Tocantins (UFT),
Campus de Miracema
<http://lattes.cnpq.br/7179472417445749>

Osmar Oliveira de Moura

Universidade Federal do Norte do Tocantins
(UFNT), Campus de Araguaína
<http://lattes.cnpq.br/2816010500464537>

Patrícia Fonseca Dias Miranda

Universidade Federal do Norte do Tocantins
(UFNT), Campus de Araguaína
<http://lattes.cnpq.br/7580149003595011>

Luciane Cardoso do Nascimento Rodrigues

Universidade Federal do Norte do Tocantins
(UFNT), Campus de Araguaína
<http://lattes.cnpq.br/5382337472703488>

Trabalho apresentado em 12 de setembro de 2018, no III Simpósio e I Seminário Internacional do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCULT) - Metodologias Participativas em Estudos de Cultura e Território, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína, hoje denominada - Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

RESUMO: A política educacional brasileira, na atualidade, tem tratado a questão de gênero(s) como um tema tabu. Em busca de entender essa posição da educação nacional, o presente estudo tem por objetivo conhecer as semelhanças e as diferenças nas fundamentações das narrativas

discursivas apresentadas para excluir a questão de gênero(s) do Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), do Plano Municipal de Educação de Araguaína-TO de 2015 – PMEA-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a) e da Base Nacional Comum Curricular de 2017 –BNCC/2017 (BRASIL, 2017) e seus reflexos para os currículos da educação básica, especialmente na cidade de Araguaína-TO. Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica e documental. Tem-se como resultados preliminares que a concepção de gênero(s) difundida por religiosos/as e vereadores/as na cidade de Araguaína-TO, durante o processo de aprovação do PMEA-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) são limitadas e ambíguas, e se assemelham com as definições das narrativas nacionais, que excluíram também esse tema do PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e da BNCC/2017 (BRASIL, 2017). A exclusão das abordagens de gênero(s) em planos educacionais nacionais e municipais revela-nos a influência de movimentos neoconservadores na política educacional brasileira, que buscam controlar os conteúdos nos currículos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; gênero(s); PNE/2014; BNCC/2017; PMEA-TO/2015.

EDUCATIONAL POLICY AND GENDER(S) IN ARAGUAÍNA-TO (2015-2017): SILENCED DIALOGUES?

ABSTRACT: The Brazilian educational policy has generally been treating the gender issue as a taboo. In order to reach out a comprehensive understanding of how the educational system

looks at the subject. The study here presented, has the aim to discern the similarities and the differences of the approach of the fundamental narratives which exclude the urge of inclusion of the gender(s) discussion in the Educational National Plan of 2014 – PNE/2014-2024 (BRAZIL, 2014), from the Municipal Educational Plan of Araguaína-TO of 2015 – PME-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a) and from the National Common Curricular Basis from 2017 -BNCC/2017 (BRASIL, 2017) and its outcomes for the basic educational syllabus, especially in the city of Araguaína-TO. It deals with an explanatory, bibliographical and documental type of research. The preliminary results obtained from sources such as religious lobbies and municipal councilors in the city of Araguaína-TO, has shown that the gender(s) conception(s) during the process of approval of the law PME-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) are limited and ambiguous being considered similar to the national defined narratives which excluded this theme also from the PNE/2014-2024 (BRAZIL, 2014) and from the BNCC/2017 (BRASIL, 2017). The exclusion of the gender(s) educational approach in municipal and national plans, unfolds the influence from the neo-conservative movements in the Brazilian educational policy which looks forward to controlling the syllabus content in schools.

KEYWORDS: Education; gender(s); PNE/2014; BNCC; PME-TO/2015.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo busca investigar as narrativas de políticos/as e religiosos/as para justificar a supressão do debate de gênero(s) da política educacional local e suas interfaces com as narrativas discursivas que justificaram também a exclusão desse tema da política educacional nacional.

Esta pesquisa tem como espaço e território de investigação as narrativas discursivas dos/as vereadores/as da Câmara Municipal de Araguaína-TO (CMA-TO) e dos/as religiosos/as, durante o processo de aprovação do Plano Municipal de Educação de Araguaína-TO de 2015 – PME-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a). Assim como suas aproximações discursivas com as decorrentes do processo de aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014 – PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017 (BRASIL, 2017), que excluíram também a problemática de gênero(s) desses documentos.

Esta investigação tem por objetivos: conhecer as semelhanças e as diferenças nas justificativas apresentadas para excluir a temática de gênero(s) do PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), do PME-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a) e da BNCC/2017 (BRASIL, 2017) e suas implicações para os currículos da educação básica, especialmente na cidade de Araguaína-TO; identificar a fundamentação dos discursos dos/as vereadores/as, que votaram favoráveis à exclusão do problema de gênero(s) do texto do PME-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a), bem como a dos/as religiosos/as que apoiaram; analisar as concepções de gênero(s) dos/as vereadores/as e dos/as religiosos/as de Araguaína-TO, que foram contrários à inclusão da discussão de gênero(s) nos currículos da educação básica.

Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo bibliográfica e documental, em andamento.

Em termos metodológicos encontra-se organizada em 03 (três) momentos. No primeiro momento elaborou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema. No segundo momento levantou-se fontes primárias e secundárias, especialmente fontes oficiais e jornalísticas. O terceiro momento encontra-se em andamento, ou seja, trata-se da análise das fontes coletadas através da escrita de: fichamentos, relatórios e resumos expandidos.

Assim, nesta análise preliminar organizou-se este estudo em duas partes. A primeira nomeada “Política educacional no Brasil e gênero(s): uma leitura preliminar” busca estudar esse debate durante o processo de aprovação do PNE/2014 (BRASIL, 2014) e da BNCC/2017 (BRASIL, 2017), respectivamente. A segunda intitulada “Plano Municipal de Educação de Araguaína-TO (2015) e a exclusão do debate de gênero(s)” tenta comparar e analisar os reflexos da discussão nacional no processo de aprovação do PMEA-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) em Araguaína-TO.

21 POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL E GÊNERO(S): UMA LEITURA INICIAL

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), e nele está inserido uma política educacional de Estado, com vigência de 10 (dez) anos.

Os processos de aprovações do PNE/2014 (BRASIL, 2014), do PMEA/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) e da Base Nacional Comum Curricular de 2017 – BNCC/2017 (BRASIL, 2017) foram marcados por ondas neoconservadoras que contribuíram para o abandono no teor dos textos desses Planos e da Base de qualquer menção à questão de gênero(s), tendo como uma das justificativas apresentadas pelos/as defensores/as da eliminação desse tema, a proteção das famílias e das crianças e jovens, que segundo eles/as corriam sérios riscos de terem sua formação comprometida, caso a problemática de gênero(s) fosse referendada nesses documentos. Esse entendimento revela-nos uma preocupação com o “[...] controle sobre o conhecimento, a moral e os valores por meio dos currículos nacionais ou estaduais [...]” (APPLE, 2006, p. 243).

Observa-se que a maré neoconservadora influenciou as discussões durante todo o processo de aprovação do PNE/2014 (BRASIL, 2014), do PMEA/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) e da BNCC/2017 (BRASIL/2017), contribuindo assim, para a eliminação da temática de gênero(s) desses Planos e da Base. No caso específico do PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014), que teve sua proposta apresentada inicialmente para vigência de 2011-2021 (BRASIL, 2011), sua aprovação só aconteceu em 2014, devido às resistências a esse tema, bem como a questão do financiamento da educação pública e gratuita e outros temas.

Verifica-se que a proposta inicial do PNE/2011-2021 (BRASIL, 2011), em especial, a Meta 3, trazia no bojo do seu texto temas, como orientação sexual e identidade de gênero:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária. Estratégias [...] Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão (BRASIL, 2011, p. 26-27).

Contudo, durante o processo de votação e aprovação do PNE/2011 (BRASIL, 2011), que só ocorreu em 2014, foram suprimidas as expressões: “gênero” e “orientação sexual” do texto final do PNE/2014 (BRASIL, 2014) aprovado. Essas palavras foram substituídas por termos como: “[...] direitos humanos, à diversidade [...]”, conforme o art. 2º, inciso X, do PNE/2014 (BRASIL, 2014).

3 | O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAGUAÍNA-TO (2015) E A EXCLUSÃO DO DEBATE DE GÊNERO(S)

O Plano Municipal de Educação de Araguaína-TO de 2015, sancionado pela Lei Municipal nº 2.957, de 24 de junho de 2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) articula-se com o PNE/2014 (BRASIL, 2014) e a BNCC/2017 (BRASIL, 2017).

O PME-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) propõe metas e estratégias para a educação local, por um período de 10 (dez) anos.

As discussões no processo de aprovação do PME-TO/2015 (ARAGUAÍNA/2015a) assemelham-se com as do processo de aprovação do PNE/2014 (BRASIL, 2014) e da BNCC/2017 (BRASIL, 2017). Os debates foram acirrados em termos nacionais e locais. No caso específico de Araguaína houve a presença de líderes religiosos/as, a exemplo de que aconteceu com o PNE/2014 (BRASIL, 2014), durante o processo de aprovação do PME/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a). Eles/as se fizeram presentes nas sessões que discutiam o PME-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a), principalmente devido à possível inclusão do problema de gênero(s) nos currículos das escolas municipais. Os vereadores/as da CMA-TO “[...] consultaram religiosos/as [...]” antes da votação que aprovou o PME-TO (ARAGUAÍNA, 2015b, p. 67). A maioria dos/as vereadores/as votaram favoráveis ao Projeto de Lei que retirou todas as menções ao termo gênero(s) da política educacional municipal, como pode-se observar no Quadro 1.

| Narrativas dos/as vereadores/as | Fonte |
|---|---|
| “[...] Eu acredito que, a orientação sexual é dever das famílias, e para as escolas cabe à educação básica da criança [...]” (MENDES, 2017, p. 7). | Jornal do Tocantins |
| “[...] Diz que é contrário as questões que queiram tirar os direitos das famílias [...] E que vota favorável no Projeto pois as emendas apresentadas e aprovadas retiram essas questões de tirar os direitos das famílias” (ARAGUAÍNA, 2015b, p. 65). | Ata da 8ª sessão ordinária da Câmara Municipal da cidade de Araguaína-TO /2015(ARAGUAÍNA, 2015b). |

Quadro 1 – Narrativas discursivas dos/as vereadores/as sobre as abordagens de gênero(s) e o PME-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a).

Fonte: Pesquisa documental/ mar./2018. Org.: MOURA, Osmar O. de (2018).

Nota-se no Quadro 1, que a justificativa dos/as vereadores/as para votarem favoráveis à exclusão da palavra gênero(s) do PME-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) ocorreu devido eles/as afirmarem ser favoráveis ao direito das famílias de educarem seus filhos (MENDES, 2015, p. 7). Há um apelo moralista e conservador nessa fundamentação, bem como uma confusão acerca da significação de “gênero”(s), que aparece como sinônimo de “orientação sexual” também.

Verifica-se também que os/as religiosos/as da cidade de Araguaína-TO possuem uma perspectiva fundamentada em princípios cristãos e entendem gênero(s) como “ideologia de gênero”, que tem como objetivo “[...] impor valores distorcidos” (ARAGUAÍNA, 2015b, p. 64) e ameaça o padrão moral da família, o qual pode-se identificar nos discursos do Quadro 2.

| Narrativa religioso/a | Fonte |
|---|--|
| “[...] o Brasil não vive só uma crise financeira mas também uma crise sócio – cultural, onde estão querendo arrancar os valores das famílias. O governo Federal está querendo com essa questão da “Ideologia de gêneros” tirar dos pais os direitos de educar seus filhos, querem usar as crianças como “massa de manobra”. Diz que como religioso e cidadão respeita os valores e as individualidades, não está aqui para menosprezar ninguém, só que não aceitam que um grupo de ativistas tentem tirar esse direito das famílias e tentem impor valores distorcidos” (ARAGUAÍNA, 2015b, p. 63-64). | Ata da 8ª sessão ordinária da Câmara Municipal da cidade de Araguaína-TO/2015(ARAGUAÍNA, 2015b). |

Quadro 2 – Narrativas discursivas de religiosos/as na sessão que aprovou o PME-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a)

Fonte: Pesquisa documental/mar./2018. Org.: MOURA, Osmar O. de (2018).

Ao comparar os Quadros 1 e 2 percebe-se semelhanças nas narrativas discursivas dos/as vereadores/as e religiosos/as que se posicionaram contrários/as ao debate de gênero(s) no PME-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a).

Verifica-se também, que suas narrativas que conceituam gênero(s) são diametralmente diversas do entendimento de autoras feministas como: Butler (2003) e Scott (1995), que definem a categoria gênero(s) em termos gerais, como categoria de análise e de poder, que possui múltiplos significados, sendo uma construção cultural e não biológica.

Butler (2003, p. 24) considera que “[...] o gênero é culturalmente construído, conseqüentemente não é nem o resultado casual do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto ao sexo”.

Observa-se ainda, nos discursos dos/as vereadores/as e religiosos/as limitações e ambigüidades em suas definições de gênero(s). Suas narrativas não percebem e nem problematizam a interseccionalidade, que conforme Hirata (2014) requer a significação de gênero(s) associada à classe, à etnia, à região, à nacionalidade etc., para possibilitar uma análise abrangente e diversa dessa categoria, bem como a sua polissemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa documental consultada até o presente revela-nos que a exclusão da questão de gênero(s) do PMEA-TO/2015-2025 (ARAGUAÍNA, 2015a) assemelha-se como as narrativas nacionais que excluíram essa temática também do PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e da BNCC/2017 (BRASIL, 2017), respectivamente. Esses documentos conceituam gênero(s) como ideologia e sinônimo de sexo.

O PMEA-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) diz-nos que, o tema gênero(s) visava suprimir o direito da família de educar seus/suas filhos/as, colocando-os/as em riscos nas escolas, que tenderiam a “impor” e “interferir” na identidade sexual e orientação sexual de crianças e de adolescentes (ARAGUAÍNA, 2015b; BRASIL, 2014, 2017) que segundo essas narrativas são naturais e não culturais (BUTLER, 2003).

Verifica-se também, que as narrativas discursivas dos/as vereadores/as e religiosos/as, que se opuseram à inclusão da problemática de gênero(s) no texto do PMEA-TO/2015 (ARAGUAÍNA, 2015a) são limitadas e ambíguas. As fundamentações desses discursos se assemelham com as propagadas pelo Programa Escola “sem” Partido, que apresenta um caráter ultraconservador e um moralismo fundamentalista religioso (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

Portanto, em termos provisórios, percebe-se que a política educacional e curricular caminha em direção a um viés neoconservador, como nos ensina (APPLE, 2006), através do controle dos conteúdos curriculares sob uma base moral e religiosa de valores.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

ARAGUAÍNA. Lei Municipal nº 2.957, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação de Araguaína, Estado do Tocantins e dá outras providências. **Diário Oficial** (da cidade de Araguaína - Estado do Tocantins), Araguaína, Suplemento do Diário Oficial, n. 864, p. 1-29, 24 jun. 2015a. Disponível em: <https://diariooficial.araguaina.tk/Arquivo/DiarioOficialSuplemento/pdf/5.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

ARAGUAÍNA. Câmara Municipal da Cidade de Araguaína-TO. Ata da 8ª sessão ordinária. (manusc.). Araguaína, 23 jun. 2015b, **Livro de Atas**, p. 62-72.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL nº 8.035/2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/ LPP, 2017.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**. São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MENDES, Gláucia. Em Araguaína, PME também exclui. **Jornal do Tocantins**, Palmas, 26 jun. 2015. Geral, p. 7.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

CAPÍTULO 9

REFLEXÕES ACERCA DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES NEGRAS E A NECROPOLÍTICA NO CONTEMPORÂNEO

Data de aceite: 01/02/2022

Data de envio: 05/02/2022.

Elenson Gleison de Souza Medeiros

Centro de Referência de Assistência Social -
CRAS.
Capanema, Pará, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/6120372804337114>

Rafaelly Cristina Santos da Silva

Psicóloga do Sistema Prisional Pará / CRPP-V.
Belém, Pará, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/2197268528843991>

Pâmela Fernanda Vaz Ferreira

UNINASSAU.
Belém, Pará, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-4950-1159>

Cyntia Santos Rolim

Psicóloga atuante da Clínica.
Belém, Pará, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/8396733732716269>

Valber Luiz Farias Sampaio

UNINASSAU.
Belém, Pará, Brasil.
<http://lattes.cnpq.br/7287932595652905>

RESUMO: A violência contra às mulheres se perfaz enquanto uma questão de saúde pública, atingindo inúmeras mulheres por todo o mundo. Segundo dados do Data Senado e do Observatório da Mulher contra a Violência (2021), cerca de 7, 86% afirmam que houve aumento na violência cometida contra pessoas

do sexo feminino durante o último ano. Ou seja, os números foram crescentes durante os últimos anos com o processo de isolamento social, que surgiu como estratégia para evitar a proliferação da COVID-19. Não obstante, as mulheres negras enfrentam mais obstáculos em diversos aspectos de suas vidas, sobretudo no que tange as discussões acerca das pautas de gênero. Dessa forma, presente texto propõe problematizar a violência contra às mulheres negras no contemporâneo. A perspectiva de análise parte de um contexto relacional baseada nas relações de poder que se constituem na sociedade, assim como nas produções subjetivas que efetivam práticas, é o que denominamos de Psicologia Social Foucaultiana. Como estratégia metodológica, recorreremos às análises históricas através conteúdos - textos, dados, documentos, legislações, dentre outros - que envolvam a temática em tela. A partir das informações obtidas, pôde-se identificar que aspectos histórico-culturais consolidam diversas engrenagens no âmbito social, que auxiliam na manutenção das relações no contemporâneo. Dessa forma, a própria legitimidade das mulheres negras diante de suas demandas voltadas às violências é, por vezes, silenciada, como produção da necropolítica brasileira contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. Mulheres negras. Aspectos Histórico-Culturais. Necropolítica.

THOUGHTS REFLECTIONS ABOUT VIOLENCE AGAINST BLACK WOMEN AND CONTEMPORARY NECROPOLITICS

ABSTRACT: The violence against women is a

public health issue, affecting countless women around the world. According to data from the Data Senate and the Observatory of Women against Violence (2021), about 7.86% say that there has been an increase in violence committed against females during the last year. In other words, the numbers have increased over the last few years with the process of social isolation, which emerged as a strategy to prevent the spread of COVID-19. Nevertheless, black women face more obstacles in various aspects of their lives, especially with regard to discussions about gender guidelines. In this way, this text proposes to problematize violence against black women in the contemporary world. The analysis perspective starts from a relational context based on the power relations that are constituted in society, as well as on the subjective productions that effect practices, it is what we call Foucaultian Social Psychology. As a methodological strategy, we resort to historical analysis through content - texts, data, documents, legislation, among others - that involve the theme in question. From the information obtained, it was possible to identify which historical-cultural aspects consolidate several gears in the social sphere, which help in the maintenance of relationships in the contemporary world. In this way, the very legitimacy of black women in the face of their demands aimed at violence is sometimes silenced, as a production of contemporary Brazilian necropolitics.

KEYWORDS: Violence. black women. Historical-Cultural Aspects. Necropolitics.

APRESENTAÇÃO

A violência contra a mulher é uma questão de saúde pública, uma vez que atinge mulheres de todas as classes sociais e dos mais variados níveis de formação cultural, religiosa, educacional ou profissional. O impacto no contemporâneo possui base histórico-cultural, tendo inclusive diante da legislação a utilização do termo “feminicídio” de modo recente na América Latina, figurando apenas por volta do ano 2000, sendo o Brasil um dos últimos países a utilizá-lo com a sanção da Lei do Feminicídio, consolidada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, diante da lei de nº 13.104 (HAUBER, 2020). Tardamente, no Brasil, apenas no ano de 2006 entrou em vigor a Lei nº 11.340/2006, denominada Lei Maria da Penha¹, no intuito de coibir os crimes contra mulheres. Esta Lei estipulou as diversas formas de violência, sendo elas: sexual, patrimonial, física, moral e psicológica.

Assim, observa-se que antes da existência da referida Lei, os crimes contra mulheres eram tidos com menor potencial ofensivo, e não havia dispositivos legais para punir os agressores, e muitas vezes as punições eram a execução de trabalhos comunitários ou pagamento de cestas básicas. Mas, a partir do momento que esta lei entrou em vigor, esta realidade vem mudando. Ainda segundo Hauber (2020), mesmo com a relevância no processo de garantias e defesa das mulheres, há apontamentos que afirmam que a referida

¹ Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir 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 violência contra as mulheres, da Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2021).

lei não conseguiu reduzir significativamente os casos de violência contra a mulher no Brasil.

Os números exatos de prevalência do abuso nos relacionamentos podem ser difíceis de definir, uma vez que estes estão diretamente ligados a casos de violência doméstica, que por sua vez, ocorrem e sua maior parte na residência da vítima ou nas proximidades dela, sendo que grande parte dela também não é relatada (SILVA, 2008).

Observa-se que a violência contra a mulher tem como forte aliado a consolidação do patriarcado e a sociedade machista que vivemos. Nesse sentido, coadunamos à Butler (2003) quando afirma que as subjetividades apresentadas diante do feminino partem de uma perspectiva de subalternização, que engloba parâmetros de exclusão socioeconômica e física. Esse favorecimento é designado por aspectos que estão predispostos na história, tal como na cultura de uma lógica patriarcal e que envolvem papéis sociais².

Destarte, no contemporâneo diante da situação pandêmica ocasionada por conta do Coronavírus - COVID19 e suas variantes -, o qual o isolamento social é umas das formas mais eficazes de prevenção da proliferação do vírus, é notório que as pessoas ficaram em suas residências, tendo suas atividades diárias alteradas e mantendo distanciamento social.

Neste sentido, com homens e mulheres ficando mais tempo dentro de suas casas, pode ter propiciado o aumento da violência contra a mulher, como afirma o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2021). Os dados baseiam-se na quantidade de denúncias de violência contra as mulheres recebidas no canal 180, que cresceu quase 40% ao compararmos o mês de abril de 2020 e 2019.

Segunda a pesquisa realizada pelo Instituto Data Senado e do Observatório da Mulher contra a Violência (2021)³, cerca de 7, 86% - das 3 mil mulheres ouvidas - afirmam que houve aumento na violência cometida contra pessoas do sexo feminino durante o último ano. Destas, 71% das afirmam que o Brasil é um país muito machista; 68% das brasileiras conhecem uma ou mais mulheres que sofreram algum tipo de violência doméstica ou familiar e 27% declaram já ter sofrido algum tipo de agressão por um homem. Nesse sentido, torna-se inevitável o atrelamento da violência ao âmbito dos estudos de gênero.

Cabe destacar que os dados apontam que mulheres negras são os maiores números de vítimas de violência contra as mulheres, segundo a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2021)⁴.

Nesse sentido, objetivou-se refletir acerca da violência contra as mulheres no contemporâneo, partindo de uma perspectiva galgada no aspecto relacional, de como ocorrem e de que forma ocorrem os governos de condutas. Assim como das composições

2 Lane (2006, p. 13), em “[...] cada grupo social encontramos normas que regem as relações entre os indivíduos, algumas são mais sutis, ou restritas a certos grupos, como as consideradas de “bom-tom” [...]”.

3 Fonte: < Violência contra a mulher aumentou no último ano, revela pesquisa do DataSenado — Senado Notícias >.

4 Fonte: < <https://www.camara.leg.br/noticias/832964-mulheres-negras-sao-maioria-das-vitimas-de-feminicidio-e-as-que-mais-sofrem-com-desigualdade-social/> >.

de práticas que produzem processos de subjetivação. É o que denominamos de Psicologia Social Foucaultiana, coadunando Hüning e Scisleski (2018). Como estratégia metodológica, recorreremos às análises histórico-culturais através conteúdos - textos, dados, documentos, legislações, dentre outros - que envolvam a temática em tela.

PATRIARCADO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.

Nossa sociedade é marcada pelo predomínio do patriarcado⁵ e por consequência, o machismo estrutural⁶ ainda é uma forma de dominação. Sendo naturalizado e colocando mulheres em situação de violências e preconceitos. No entanto, atualmente vem crescendo diversos movimentos apoiados por pautas feministas, que buscam romper com essa estrutura social, garantir os direitos das mulheres e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Historicamente, o termo machismo foi trazido para a América Latina para identificar negativamente os homens latino-americanos quando os espanhóis vieram ao “novo mundo”. Estes, tradicionalmente, usavam o termo *caballero* / *caballerosidad* para dar um título de honra, cavalheirismo e respeito aos homens que possuíam cavalos e se sentavam perto do topo do sistema de classes (HIRIGOYEN, 2006). Com o tempo, *caballer* passou a ser a identidade da masculinidade na Europa.

No entanto, quando a coroa veio para a América Latina, eles não podiam permitir que todos os homens (indígenas, mestiços e espanhóis) caíssem sob a mesma identidade, porque os latinos eram considerados incivilizados e/ou selvagens. Assim, o machismo adentra outras formas de distinguir a masculinidade latina - violenta e desrespeitosa - da masculinidade europeia - honrada e elegante (TAQUETTE, 2010). Mediante às características de dominação, incivilidade e superioridade sexista impregnada ao termo, a presença do machismo na sociedade, possui uma ligação direta ao abuso em relacionamentos onde há essa superioridade e dominação do homem sobre a mulher (MARQUES, 2005).

Assim, as lógicas de controle e dominação inseridas na sociedade ganham outro contorno quando falamos das relações afetivas/conjugais. Zanello (2018) nos aponta que o aspecto de gênero é um determinante fundamental para as análises dos processos relacionais na sociedade contemporânea. Este conceito é significativo para pensarmos o âmbito das relações que essas docilidades são encaradas como um controle dos corpos femininos, através do que a autora denomina de “prateleira do amor”. Um dispositivo subjetivo que permite que as mulheres estejam sempre dispostas a serem conquistadas e dominadas por aspectos ligadas às romantizações e determinações de fomento de desejo.

5 Aguiar (2000) afirma que o patriarcado é similar ao modelo de escravidão que conhecemos, uma vez que podemos pensar no poder exercido pelo homem em relação à mulher. Para o autor, este sistema social impõe a submissão de mulheres aos homens que as rodeiam, como pais, esposos e irmãos. E a estas mulheres, o lugar que as cabe neste sistema é o ambiente doméstico.

6 É a forma como posicionamos os ideais de ser mulher e ser homem dentro de uma sociedade, definindo e dividindo papéis em razão do gênero e dando um tratamento desigual para as pessoas (DE OLIVEIRA, OLIVEIRA E CARDOS, 2020, p. 96).

Vale ressaltar que o processo capitalista também favorece o “lugar” com o qual a mulher é inserida para cumprir com seu papel social, na questão da feminilidade e reprodução, na medida em que o papel do cuidado do marido e dos/as filhos/as diante da família, o papel do casamento e suas determinações comportamentais, e, conseqüentemente o lugar simbólico que atrela a mulher aos ditames do lar (KHEL, 2007; FEDERICI, 2017).

Alves e Pintanguy (1991) corroboram deste pensamento ao referir que até meados do século XIX os interesses masculinos permeavam e administravam a vida das mulheres, pois neste contexto, as mulheres deveriam exclusivamente obedecer a ordens de seu pai e posteriormente de seu esposo, além de ser vista “como um objeto de procriação”.

Segundo Cisne (2014), o patriarcado nomeia as desigualdades existentes na sociedade quando se refere a homens e mulheres. Quando se fala em patriarcado, estamos falando de relações que envolvem poder de homens sobre mulheres e que se configura como relações de gênero e até mesmo, dá nome às desigualdades existentes na sociedade entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2015).

A nossa sociedade ainda carrega resquícios da naturalização, mesmo que inconsciente, da dominação masculina. E mesmo que as mulheres sofram, infelizmente, violências físicas e morais de todos os tipos, em todos os lugares, o tempo todo o feminismo ainda é tido como algo dispensável. A vítima se cala ou é calada por uma sociedade, que em sua maioria, ainda justifica algumas ações com frases do tipo “isso é coisa de homem/ coisa de mulher” ou “ele pode fazer”, numa espécie de legitimação à “superioridade” masculina. Isto chega a estar enraizado de tal forma que falar de grupos ou práticas de apoio soa como desnecessário, e causa espanto (MATIA, 2017, p. 13).

A partir destas concepções, podemos pensar a violência contra a mulher no seu aspecto histórico, a partir das imposições sociais criadas e reforças pelo patriarcado, pautada na dominação masculina.

Deste modo, a violência contra a mulher oriunda do patriarcado por muito tempo aconteceu de forma encoberta e impune o patriarcado por ser uma estrutura de poder, dá privilégios ao homem em detrimento a mulher, sendo garantido pela cultura e tradições, o qual tem aparato legal e institucional. Assim, para a autora, todo este contexto configura-se na raiz das violências cometidas contra mulheres (BRASIL, 2018).

Neste sentido, podemos pensar a violência contra a mulher com um fenômeno complexo, que causa vários danos a estas mulheres, sejam morais, psicológicos ou físicos e pode ser compreendida como uma ação que usa o poder, ou seja, da força simbólica ou real, uma vez que se manifesta a partir de relações de subordinação e pode causar medo, dependência e até mesmo, isolamento, dependendo do caso. O agressor tem a intenção de dominar a liberdade, corpo e mente da vítima (LEITE *et al*, 2019, p. 02).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), 35% das mulheres no mundo já sofreram violência física e/ou sexual perpetrada por parceiro íntimo. No Brasil, estudo de base populacional mostrou que 43% das brasileiras declararam ter sofrido violência praticada por um homem na vida;

um terço admitiu ter sofrido alguma forma de violência física, 13% sexual e 27% psicológica (LEITE *et al*, 2019, p. 02).

Magalhães (2020), refere que a violência contra mulher acontece de maneira velada, ocasionando violência e injustiça contra mulheres, e isto, as deixou por muito tempo com pouco acesso a educação, mercado de trabalho e/ou cargos políticos. Mas, segundo a autora, nos últimos anos as mulheres vêm lutando para superar esta realidade, através de resistência e buscando seus direitos, sejam sociais ou políticos.

LUTAS, MOVIMENTOS FEMINISTAS E AS MULHERES NEGRAS

Feminismo, ou feministas, são nomenclaturas tão ventiladas nos últimos tempos, porém com pouco aprofundamento ou compreensão do seu real significado por parte de muitos brasileiros, que em sua maioria baseia-se no senso comum ou a utiliza de forma errônea, dando uma conotação ofensiva. Fazendo-se, ainda, nos dias atuais, em pleno século XXI, necessário combater discursos pautados no desrespeito as mulheres e à legitimidade de suas lutas.

Os discursos que trazem o feminismo como algo pejorativo são inúmeros. Estes são proferidos por uma parcela da sociedade e, às vezes, reforçados por líderes, sejam de caráter fundamentalista ou políticos inclinados às perspectivas misóginas. Dessa forma, ignora-se todos as tensões e produções que emergem das lutas de constantes movimento sociais, tais como dos grupos feministas.

Foi através dos estudos de Robert Stoller, que a palavra gênero aparece no âmbito de estudos, diferenciando o masculino e feminino a partir da construção social (ZANELLO, 2018). Mesmo reconhecendo que inúmeros estudos e resistências já vinham sendo presentes desde movimentos sociais e o âmbito acadêmico. Demarcando a desconstrução e desnaturalização dos papéis sociais, o conceito produz efeitos nas análises que parte de relações dinâmicas de poder.

Machado (1998) ressalta que a análise de gênero instaurou um novo paradigma metodológico a partir de três pilares fundamentais: a ruptura com o essencialismo biológico; o privilégio metodológico às relações de gênero em contraposição às categorias substancializadas de homem e mulher; e a afirmação da transversalidade de gênero nas demais áreas do social. Gênero passa, assim, a ser compreendido como uma categoria de análise com estatuto teórico e epistêmico e caráter estruturante da sociedade (SAFFIOTI, 1999A; SCOTT, 1990; SEGATO, 2011) (GUIMARÃES e PEDROZA, 2015, p. 258).

Vale ressaltar que demarcam-se 4 - quatro - movimentos e/ou grupos feministas no âmbito histórico, denominadas “ondas feministas”. No que diz respeito à primeira onda feminista, Butler (2003) demarca historicamente o final do século XIX e início do século XX. Neste período, as reivindicações margeavam o acesso à educação, acesso ao voto e melhores remunerações no âmbito trabalhista; estas reivindicações se davam

originariamente na Europa e Estados Unidos da América - EUA, mas que favoreciam principalmente mulheres brancas diante de um privilégio existente mesmo dentro dos grupos ligados ao gênero feminino. Ou seja, as mulheres negras possuíam pautas próprias ligadas sobretudo ao reconhecimento de suas existências, galgando-se diante dos índices de violência - em todas as suas faces - e o âmbito histórico demarcado pelo processo de escravidão (SILVA, 2020).

Na “segunda onda”, apresenta-se os efeitos dos primeiros movimentos. Ou seja, a produção das lutas constantes provocou estudos sobre gênero no âmbito acadêmico. No entanto, os estudos ainda emergiam pautas de mulheres brancas, que confirmavam-se nos lugares de privilégios, tais como os ambientes de discussões e debates diversos, excluindo os estudos e pautas de mulheres negras.

Foi apenas com a “terceira onda” que iniciam diálogos que legitimam-se pautas das mulheres negras⁷, tais como aspectos de raça, classe, território e memória sendo incorporados aos diálogos acadêmicos e pesquisas (PINHEIRO, SAMPAIO, SAMPAIO e SILVA, 2022). Aspectos analíticos como estes auxiliam-nos a refletir acerca das camadas de desigualdades existentes no diversos âmbitos dos estudos de gênero e sua relação com a diversidade de violências, que às vezes passam de forma camuflada e sutil, mesmo dentro de espaços de lutas e diálogos.

As mulheres negras enfrentam muito mais obstáculos em termos de acesso a recursos legais do que as mulheres brancas. Apesar das conquistas positivas desde a criação da Lei Maria da Penha, a violência contra as mulheres ainda é predominantemente determinada pela raça e classe social das mulheres (ROMIO, 2013).

Atualmente, podemos considerar a existência de um novo momento (uma “quarta onda”?), onde há legitimidade de pautas diversas, emergindo a necessidade de refletir acerca dos estudos de gênero como algo bem mais complexo, considerando, sobretudo, os homens na inserção de pautas feministas, e discutindo aspectos de masculinidades, que também constituem-se enquanto aspectos analíticos ligados aos estudos de grupos e papéis sociais.

Entretanto, afinal, o que diz a literatura sobre feminismo? De um modo particular e geral, é disseminado o feminismo como uma luta por direitos iguais entre homens e mulheres. Contudo esta explicação torna-se rasa quando se pensa na gama de conceitos que abrange a temática. Sendo elas territoriais, de épocas e de grupos de mulheres que se diferenciam entre si. Gurgel, afirma que:

O feminismo desde sua primeira expressão, como sujeito político das mulheres, na França, em 1789, vem se reafirmando como um movimento social que, assim como outros, desenvolve ações de ruptura estrutural-simbólica com os mecanismos que perpetuam as desigualdades sociais e estruturam os pilares

7 Uma das figuras mais poderosas citadas no estudo mostrou que de 2003 a 2013 os assassinatos de mulheres brancas no Brasil caíram 9,8 por cento, enquanto o número de mulheres negras mortas aumentou de 1.864 por ano para 2.875 por ano, um aumento de 54,2 por cento.

da dominação patriarcal capitalista na contemporaneidade (GURGEL, 2010, p. 1).

Por falar em feminismo, Alves e Pitanguy (1991), abordam que este movimento denuncia as opressões vivenciadas por mulheres, além do mais, aponta que as relações interpessoais trazem consigo forma de poder e hierarquia buscando a superação destas estruturas tradicionais que são permeadas por autoritarismo e assimetria.

Pensar o feminismo como um movimento ativo que quebra paradigmas e rompe barreiras contribui para analisar o atual cenário brasileiro e sua construção de desigualdade para este público, o movimento se faz cada vez mais necessário para o reajuste de lugares em que outrora eram eminentemente masculinos, assim como, ocupa-se esses lugares e possibilita ainda mais o debate e desconstrução de ideias machistas que colocam ainda a mulher em condições desiguais e constrangedoras.

O movimento feminista é um movimento sociocultural, que luta por justiça e equidade nas relações entre homens e mulheres e, sobretudo, luta para garantir os direitos humanos, principalmente o das mulheres em função do alto nível de violência e discriminação que padecem. (LISBOA, 2010, p. 69).

É um movimento importante e, portanto, ainda estigmatizado e mal compreendido principalmente por homens que não desejam sair do lugar de privilégio (que também é um aspecto subjetivo, histórico e cultural) e também atravessados por discursos de ódio as mulheres.

Sabemos que os inúmeros movimentos são legítimos e efetivos. Mas nos questionamos acerca dos posicionamentos de caráter legislativos e executivos. Afinal, há a identificação de limitações diante da própria lei Maria da Penha, sobretudo quando apresenta-se diante do objetivo de “[...] restringir a violência ao ambiente familiar, deixando de lado o espaço público, extremamente machista” (HAUBER, 2020, p. 05). Ou seja, a autora (2020), mesmo reconhecendo a relevância da Lei diante do processo garantista e defesa das mulheres, aponta que a Lei Maria da Penha não conseguiu reduzir significativamente os casos de violência contra a mulher no Brasil, baseando-se em dados da ONU.

Entre os anos de 2003 a 2013 os assassinatos de mulheres brancas no Brasil caíram 9,8 por cento, enquanto o número de mulheres negras mortas aumentou de 1.864 por ano para 2.875 por ano, um aumento de 54,2 por cento (ONU, 2015⁸). Os níveis alarmantes de violência contra as mulheres afro-brasileiras podem ser parcialmente atribuídos ao caráter exclusivo das políticas públicas brasileiras, que não incluem a grande maioria das mulheres afro-brasileiras que vivem em áreas empobrecidas e sob a égide patriarcal (SILVA, FALBO e CABRAL, 2009).

Muitas das disparidades entre as comunidades negras e brancas são fruto de uma longa história de leis e políticas discriminatórias e desumanas que criaram e exacerbaram

8 Fonte: < <https://www.onumulheres.org.br/noticias/homicidio-contra-negras-aumenta-54-em-10-anos-aponta-mapa-da-violencia-2015/> >.

a desigualdade em quase todas as esferas da vida, e obviamente isso afeta diretamente o cenário de vida de mulheres negras (PACHECO, 2008). O Brasil não oferece outra perspectiva senão o ciclo de violência que tem suas raízes na era da escravidão, ou seja, rebelião contra uma sociedade hostil e violência mútua. Enquanto os brancos são tão intocáveis hoje quanto eram naquela época, a violência sofrida contra a população negra tem números assustadoramente maiores desde o período pós-abolição (SILVA, 2008).

Na ausência de leis para proteger as mulheres escravas negras, o abuso serviu para controlá-las, o que provavelmente afetou sua autoestima e valor próprio. O linchamento também foi usado para punir mulheres e homens, com grande destaque para negros, que buscavam a igualdade social se amparando nas ampliações das noções de cidadania e não em direitos civis, ultrapassando limites estabelecidos pela racialização e pela escravidão (SOUZA, 2008).

Para as mulheres negras, os riscos de violência doméstica são extremamente altos. Uma jovem negra tem 2,19% mais chances de ser assassinada do que uma jovem branca (BRASIL, 2017). No entanto, sua primeira resposta geralmente não é relatar o que estão vivenciando. Elas também são menos propensas a visitar órgãos de apoio ou receber serviços do poder público, permanecendo em silêncio (SILVA, FALBO e CABRAL, 2009).

As mulheres negras geralmente relutam em chamar a polícia por causa das injustiças anteriores que testemunharam ou sofreram. Esse motivo também as impede de apresentar queixa contra seus agressores (SILVA, 2008). Também é importante observar que a grande maioria dos homicídios de mulheres negras não está relacionada a nenhum outro crime. Na maioria das vezes, essas mulheres foram mortas durante uma discussão. E, pelo menos metade dos assassinatos foi resultado de violência doméstica. Além disso, a violência armada desempenha um papel predominante nos homicídios entre mulheres negras (CASTRO e ROCHA, 2006).

Nesse sentido, nos questionamos o quanto os movimentos e espaços de diálogos acadêmicos e profissionais vem sendo importantes para a consolidação dos diálogos de gênero na sociedade. Mas, para além, questiona-se diante da legitimidade desses espaços quando se fala de pautas das mulheres negras.

O ocultamento dos diálogos também faz parte das estratégias da necropolítica cotidiana (MBEMBE, 2011). Este conceito é refletido diante do poder de delimitar os grupos que possuem legitimidade para viver e quem deve morrer. Ou seja, esse corpo “matável” é aquele que está em risco de morte a todo instante devido ao parâmetro definidor primordial da raça.

Dessa forma, o silenciamento de discursos também soa como uma forma de silenciamento desses grupos, da morte simbólica, da desrazão ou do descaso com tais populações. Vale ressaltar, que, por vezes, isso ocorre mesmo diante do que denominamos como epistemicídio de culturas ou saberes diversos, no silenciamentos cotidianos.

Portanto, como aborda Bordieu (2002), a principal conquista do feminismo foi tornar

as discussões da dominação masculina mais atuais e presentes, e assim, vem ao longo do tempo deixando de ser um assunto velado. Mas as pautas, em sua complexidade, vêm apresentando-se diante de sua realidade desigual no que tange os atravessamentos de gênero, raça e classe?

CONSIDERAÇÕES, FINAIS

O contexto pandêmico ocasionado pela COVID-19 vem ocasionado pelo isolamento social como tática de enfrentamento à sua não proliferação e contaminação. Com tal realidade, muitas mulheres estão convivendo com parceiros e as diversas faces da violência.

Mesmo reconhecendo os diversos mecanismos de denúncias e intervenções⁹ aos casos de violência contra às mulheres, ainda são escassas as estratégias que englobem as reais situações da realidade brasileira, tal como a violência contra às mulheres negras.

E assim, muitas mulheres também encontram-se longe dos seus vínculos de amizades e familiares, o que pode propiciar o aumento da violência doméstica e familiar. Afinal, mulheres negras sofrem abusos e violência em taxas excepcionalmente altas. Mas os desafios que enfrentam para obter a ajuda de que precisam muitas vezes as deixam se sentindo sozinhas e isoladas. Ao abordar as preocupações e desafios únicos com os quais as mulheres negras devem lidar, em vez de desenvolver uma mentalidade de tamanho único, as comunidades devem se tornar mais eficazes no tratamento da violência doméstica na comunidade negra.

Para tal, faz-se necessário sobressair ao âmbito desigual -histórico e cultural- de uma sociedade galgada no domínio e escravidão o que reflete, hoje, em uma população negra que possui menos acesso a serviços de saúde, educação, oportunidades de trabalho e conscientização em diversos aspectos. Somente uma rede de apoio para o combate aos alarmantes números que vitimizam mulheres pode não ser o suficiente, é importante que conceitos e aspectos que perpetuam esse cenário sejam extintos. É importante que uma rede para ensino e extinção de conceitos incutidos na sociedade que marginalizam a população negra e vitimiza suas mulheres seja fundamentada para este fim.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e estado**, v. 15, n. 2, p. 303-330, 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v15n2/v15n2a06.pdf> >.

9 Disque direitos humanos - conhecido também como disque 100 / 180; as delegacias especializadas, dando ênfase à Delegacia Especializada da Mulher - DEAM; defensorias públicas; Juizados especializados de violência doméstica e familiar contra a mulher; Serviços de saúde em geral e/ou especializado em violência doméstica e sexual; casas de acolhimento provisório para vítimas de violência domésticas; casas-abrigo; centros especializados de atendimento à mulher, dentre outros (BRASIL, 2011).

ALVES, B. M., & PITANGUY, J. **O que é feminismo?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, ONU MULHERES. **Violência contra as mulheres e meninas é pandemia invisível, afirma diretora executiva da ONU Mulheres**. Disponível em: < <https://www.onumulheres.org.br/noticias/violencia-contra-as-mulheres-e-meninas-epandemia-invisivel-afirma-diretora-executiva-da-onu-mulheres/> >

_____. Lei 11.340 (MARIA DA PENHA). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acesso em: 23 maio 2021.

_____. CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Violência contra a mulher: um olhar do Ministério Público brasileiro** / Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CISNE, Miria. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo:Cortez, 2014.

CASTRO, Regina de, ROCHA, Luciene, O. A Questão da Violência Doméstica e as Mulheres Negras. 3ª Edição; Cartilha Protegendo as Mulheres da Violência Doméstica. Fórum Nacional em Direitos Humanos, 2006.

DE OLIVEIRA, OLIVEIRA e CARDOSO. **Reflexos do machismo estrutural brasileiro em tempos de covid 19: quando o distanciamento social é tão letal quanto o vírus**. ISSN: 2177-8337 -Revista da SJRJ, Rio de Janeiro, v. 24, n. 49, jul./out. 2020, p. 93-111. Disponível em: < <http://revistaauditorium.jfrj.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/466/280>>.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

GUIMARÃES, M. C.; PEDROZA, R. L. S. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas *In*. **Revista Psicologia & Sociedade**. 27(2), 256-266, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/lj/psoc/a/Dr7bvbkMvcYSTwdHDpdYhfn/?format=pdf&lang=pt> >.

GURGEL, Telma. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. **Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1277667680_ARQUIVO_Feminismoelutadeclasse.pdf>.

HAUBER, Gabriella. Por que o termo feminicídio incomoda tanto? um estudo de caso de comentários de posts da página do Facebook do Jornal O Globo. **Cadernos Pagu** [online]. 2020, n. 59. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/18094449202000590013> >.

HIRIGOYEN, M. **A Violência no Casal: da coação psicológica à agressão física**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HÜNING, S. M; SCISLESKI, A. C. C. Ressonâncias de uma epistemologia foucaultiana em psicologia social. **Psicol. Soc.**, Recife, v. 30, 2018.

KHEL, Maria Rita. **Deslocamento do feminino**. Rio de Janeiro: Imago, 2007

LANE, Silvia T. M. **O que é psicologia social?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

LEITE, Franciéle Marabotti Costa *et al.* Violência contra a mulher e sua associação com o perfil do parceiro íntimo: estudo com usuárias da atenção primária. **Revista Brasileira de Epidemiologia** [online]. 2019, v. 22.

LISBOA, Kleba. Gênero, feminismo e Serviço Social – encontros e desencontros ao longo da história da profissão. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 13 n. 1 p. 66-75 jan./jun. 2010. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/08.pdf> >.

MAGALHÃES, E. Femicídio e suas interfaces com o patriarcado em tempos de Covid-19. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 224. set/out.2020. Disponível em: < [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/54784-Texto%20do%20artigo-751375209086-1-10-20200920%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/54784-Texto%20do%20artigo-751375209086-1-10-20200920%20(1).pdf) >.

MARQUES, T. M. **Violência conjugal: estudo sobre a permanência da mulher em relacionamentos abusivos**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2011.

MATIA, Wédja R, M. Feminismo e empoderamento da mulher na sociedade brasileira **Revista Cadernos de Clio**. v. 8, n. 1 (2017). Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/cli/article/view/53648/36807>>.

PACHECO, Ana C. L. **Gênero, raça, escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador**. 2008. trabalho apresentado ao Congresso Fazendo Gênero 8 - Corpo Violência e Poder. Florianópolis, ago. 2008.

PINHEIRO, Ana C. C.; SAMPAIO, Vanessa L. F.; SAMPAIO, Valber L. F.; SILVA, Jéssica M. S. e. Notas acerca de um grupo de mulheres no centro de referência especializado de assistência social - CREAS In: LEMOS, Flávia C. S. *et al.* **O dispositivo gênero-sexualidade-racismos e a educação libertária: ensaios analíticos de Psicologia Social**. Curitiba: CRV, 2022.

ROMIO, Jackeline A. F. A vitimização de mulheres por agressão física, segundo raça/cor no Brasil. In: MARCONDES, Mariana M. *et al.* (Org.) **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: IPEA, 2013.

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SILVA, A. C. L. F. **Reflexões sobre o paradigma pós-moderno e os estudos históricos de gênero**. *Brathair*, 8(2), 75-84, 2008.

SILVA, Jéssica M. de S. e. **Violência contra a mulher: um estudo de caso na internet**. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, M. A., FALBO, N. G. H., CABRAL, F. J. E. Maus-tratos na infância de mulheres vítimas de violência. **Psicologia em Estudo**. 14(1): pp. 121-127, 2009.

SOLNIT, Rebecca. **A mãe de todas as perguntas: reflexões sobre os novos feminismos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOUZA, Claudete A. da S. **A solidão da mulher negra - sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2008.

TAQUETTE, Stella R. Interseccionalidade de Gênero, Classe e Raça e Vulnerabilidade de Adolescentes Negras às DST/AIDS. **Saúde Sociedade**. São Paulo. v.19, sup. 2, p. 51-62, 2010.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação**. Curitiba, 2018.

CAPÍTULO 10

TRANSMASCULINIDADE EM “A QUEDA PARA O ALTO” (1982), DE ANDERSON HERZER

Data de aceite: 01/02/2022

Melissa Salinas Ruiz

Mestre e doutoranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras do PPG da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) câmpus de Foz do Iguaçu.

RESUMO: A teoria *queer*, como abordagem teórica, propõe-se a realizar uma leitura crítica da sociedade, destacando o caráter construído das performances sexuais e de gênero hegemônicas. A literatura, ao integrar a sociedade, também se torna objeto dessa crítica *queer*, especialmente quando é produto de uma identidade contrassexual. Considerando o exposto, a presente comunicação oral busca realizar uma análise *queer* das transmasculinidades a partir da obra “A queda para o alto” (1982), de Anderson Herzer. Utiliza dos conceitos de contraprodutividade e contrassexualidade de Paul Preciado (2004; 2011; 2018) para analisar a maneira em que a obra literária fala da transmasculinidade. Portanto, tem por objetivo contribuir com a criação de um prazer-saber que não perceba homens trans como abjetos. Em adição, discutir como a autoria *queer* inscreve na sociedade novas formas de subjetividade, o qual se reveste de importância no contexto social transfóbico brasileiro. Dessa forma, primeiro se apresentará o autor, personagens e o enredo de sua obra. Logo, serão utilizados os pressupostos *queer* para analisar a representação da transmasculinidade na narrativa. Finalmente,

os aspectos analisados serão situados frente à realidade social brasileira, estabelecendo a importância da produção de saberes *queer* no combate à transfobia no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Transexualidade. Teoria *queer*. Literatura. Contrassexualidade.

TRANSMASCULINITY IN “A QUEDA PARA O ALTO” (1982) BY ANDERSON HERZER

ABSTRACT: Queer theory, as a theoretical approach, intends to critically read society, emphasizing how sexual and gender performances considered hegemonic are, in fact, fabricated. Literature, by integrating society, becomes object of the queer critic, especially when is written by a countersexual identity. Therefore, this communication intends to produce a queer analysis of male transsexuality from the literary work “A queda para o alto”, by Anderson Herzer (1982). Resorts to Paul Preciado’s (2000) concepts, such as counterproductivity and countersexuality, to comprehend the way in which the book expresses about male transsexuality. Thus, this communication aims to create a pleasure-knowledge that will not perceive trans males as abjects. In addition, discusses how queer authors brings to society new subjectivities, which is important considering how transphobic Brazilian society is. Thereby, this communication will, at first, introduce the author, characters and plot of the book. Then, queer concepts will be used to analyze the representation of the transmasculine in the narrative. Finally, the analyzed subjects will be linked to Brazilian society, establishing the importance of queer

knowledge to fight Brazilian transphobia.

KEYWORDS: Transsexuality. Queer theory. Literature.

INTRODUÇÃO

A sociedade ocidental contemporânea determina que os sujeitos se encaixem dentro de um binarismo sexual e de gênero, restringindo os corpos a serem fêmea/mulher, macho/homem e condenando qualquer configuração que se distancie dessa dualidade. Tendo em vista o vínculo entre literatura e a sociedade em que é produzida (CANDIDO, 2004, p.175), o canône literário acaba reproduzindo essa normatividade (ZOLIN, 2010, p.185). Deleuze e Guattari (2003, p.57) chamam os textos canônicos de literatura maior, denominando literatura menor às manifestações literárias que subvertem esse cânone (2003, p.141).

Contudo, os estudos de gênero e teoria *queer* demonstram que gênero e sexualidade são construídos em sociedade e que a corporalidade cumpre uma função determinante na maneira em que os indivíduos são lidos e compreendidos, posto que o corpo e as identidades são potências políticas (PRECIADO, 2011, p.12). Com o advento da sociedade que Preciado chama de farmacopornográfica – pois sustentada na farmacologia e pornografia – as possibilidades de interceder no corpo se expandem, tornando-se impossível contê-las no binômio homem/mulher ou macho/fêmea (CAMARGO; RIAL, 2010, p.365).

A presente proposta parte dessas constatações para discutir a representação da transmasculinidade em *A queda para o alto*, de autoria de Anderson Herzer. Leva em consideração os pressupostos de Deleuze e Guattari (2003) para classificá-la como literatura menor e recorre a Preciado (2004; 2011; 2018) para enfatizar o vínculo entre corporalidade e gênero. Nesse paradigma, comenta a respeito das vivências transmasculinas no Brasil e como são retratadas na narrativa, defendendo a potência de denúncia do texto literário e indicando como a construção de si do autor/narrador/personagem Herzer produz um prazer-saber contrassexual.

AUTOR, ENREDO E PERSONAGENS

Escrita em primeira pessoa, *A queda para o alto* é uma narrativa autobiográfica escrita por Anderson Herzer em 1982. Composta de texto em prosa e poesias, o tema central da obra é a trajetória de vida do autor, quem recebeu nomenclatura feminina ao nascer devido a possuir genital socialmente compreendido como “de fêmea”.

O livro inicia expondo as primeiras lembranças do narrador personagem. Nascido no Paraná, Anderson – então Sandra – fala das poucas recordações de seus genitores, da subsequente adoção pelos seus tios e dos conflitos da convivência familiar. Pouco querido pela tia – pois flagrou-a em adultério, logo relatando o ocorrido ao tio – e tendo sofrido abuso nas mãos deste, Anderson começa cedo na bebida e nas drogas.

A relação conflitiva com os tios culmina na ida de Anderson para a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor de São Paulo (Febem)¹, local onde se passa a maior parte da narrativa. As precárias condições da instituição, assim como os abusos físicos e psicológicos perpetrados por muitos de seus funcionários, são minuciosamente descritos pelo autor, quem situa o leitor frente à dura realidade dos menores infratores. O texto enfatiza a desumanidade do tratamento, problematizando o paradoxo retribuição/reinserção social de uma forma que, apesar do lapso temporal transcorrido, permanece atual. Nas palavras do narrador personagem, “se até os animais têm quem lute por eles, onde ficam os direitos humanos, um mínimo de direito humano, em casos como o dessas menores” (HERZER, 2007, p.86).

É dada pouca ênfase aos demais personagens presentes na narrativa, sendo o texto centrado na perspectiva de Anderson e suas digressões. Contudo, há constantes menções a garotas pelas quais se interessa afetivamente. Destas, destacamos Ireusa – para quem chega a compor um pequeno poema – e Rosana, primeiro interesse amoroso de Herzer. Foi ao conhecer Rosana que o narrador pôde melhor compreender o motivo que levava algumas jovens a trocarem carinhos furtivos, às escondidas:

Nos dias que vieram a seguir, tive condições para perceber melhor coisas que antes haviam me passado despercebidas. Uma noite, por exemplo, estava sentada no pátio, quando meus olhos depararam com o ato amoroso de duas meninas que se beijavam e se abraçavam carinhosamente; fiquei olhando, até que alguém as alertou de que o inspetor se aproximava. Elas se separaram imediatamente. E eu fiquei pensando, recordando o jeito como uma delas se trajava, forçando um tipo masculino, embora tivesse gestos muito femininos: seu modo de andar, seu corpo. Era uma garota que mais tarde eu vim a conhecer como sendo “um dos machões” da unidade. Havia diversas iguais a ela, sendo que algumas tinham um tipo mais masculino. Aquilo não me assustou, embora eu não soubesse de tal existência. De outro lado, sempre, desde a minha infância, eu tive jeito de menino, chegando inclusive, numa festa familiar, a ser confundido com um garoto. Dentro de mim tinha um grande desejo de ter nascido menino. Portanto, para mim, pelo meu modo de agir, foi uma grande descoberta saber que para se ter uma mulher, para se vestir como um homem, não seria necessário ser um (HERZER, 2007, p.55).

Pouco tempo depois, passa a ser conhecido como Bigode, apelido que o acompanhará no restante da narrativa e que lhe renderá inúmeras agressões transfóbicas por parte dos funcionários da Febem. Fala-se em transfobia, pois, nas palavras do narrador, embora fosse frequente encontrar garotas com postura de “machão”, nele “acontecia algo diferente (HERZER, 2007, p.108), o que corrobora a percepção de que Herzer não era mulher cisgênera homossexual, e sim uma pessoa transmasculina.

A respeito do gênero do autor, enfatizamos que, mesmo quando há o uso do nome Sandra, o pronome utilizado é sempre o masculino, inclusive nas lembranças da infância. Dessa maneira, mesmo sem existir menção no texto à transexualidade ou demais vivências

¹ Atual Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA/SP). Fonte: < <https://www.brasilefato.com.br/especiais/especial-or-a-febem-nao-morreu> > Acesso em: 12 de dez. de 2020.

cis divergentes, o relato construído em *A queda para o alto* não pode ser plenamente compreendido sem vincular-se as violências sofridas por Herzer à “transgressão” de gênero que sempre o acompanhou. A obra se encerra quando Anderson conhece Eduardo Suplicy, deputado que auxilia o rapaz a deixar a Febem e que o estimula a publicar seus textos e poemas. Movido pela gratidão a Suplicy, Herzer escreve *Ao sr. Eduardo Matarazzo Suplicy e Minha confissão*, textos que também integram *A queda para o alto*. Neles, observamos a expressão do apreço sentido pelo autor, bem como a alegria em poder escapar da crua realidade que constantemente o condenava.

A morte de Anderson é descrita no *Prefácio – Ela só queria que as pessoas fossem humanas*, escrito por Eduardo Suplicy em 1982. Destacamos que, a despeito da amizade e da intenção carinhosa para com Anderson, o autor do *Prefácio* se recusa a referi-lo com o pronome masculino. Chega, inclusive, a apresentar uma “explicação” sobre a origem de Bigode que não é respaldada em nenhum momento da narrativa.

Compreendemos a postura de Suplicy como reflexo do heterocentrismo (JESUS, 2013, p.366) que insiste em patologizar condutas que se distanciem da “heterossexualidade e cisgeneridade natural”. Ao afirmar que Bigode surge dado ao trauma sofrido pela morte de um namorado, silenciam-se as “multidões *queer*” referidas por Preciado:

A sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanos, pós-coloniais...As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se *queer* (2011, p.14).

Frisamos também que o desrespeito à identidade de gênero após a morte é denunciado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). De acordo à associação, fazer a retificação do nome não garante o respeito à identidade de gênero, dada a frequência com que este é invisibilizado em “formulários, laudos, boletins de ocorrência, e fichas, e nas matérias que noticiam estas mortes” (ANTRA, 2019, p.21).

A construção da transmasculinidade em *A queda para o alto* foge aos estereótipos de gênero socialmente imposto pela sociedade cisnormativa. Influenciados pelos discursos jurídicos, médicos e cristãos, os padrões sociais de gênero e sexualidade atribuem características fixas às pessoas trans a fim de que possam ser aceitas no convívio social. No seguinte tópico examinaremos a representação transmasculina na obra, aliando-nos aos pressupostos de Paul Preciado (2004; 2011; 2018) para evidenciar a falácia do regime que busca produzir apenas corpos *straight*.

EPISTEMOLOGIAS DO CU E LITERATURA MENOR

O gênero se materializa no corpo, sendo a construção do corpo *straight* o fruto de um regime político da heterossexualidade. Esse corpo é produzido pela territorialização dos usos corporais, numa pretensão de naturalidade que almeja invisibilizar a flexibilidade

sexual e de gênero (PRECIADO, 2011, p.12).

Por meio dessa afirmação, o teórico busca destacar a maleabilidade inerente à sociedade farmacopornográfica, a qual dispõe de inúmeras tecnologias sexuais que permitem aos sujeitos expandir os usos sexuais de seus corpos. Nesse paradigma, abandona-se qualquer pretensão de usos “naturais” do corpo, posto que este é constantemente bombeado por expectativas que o compelem a vivenciar um processo de constante mutação. “O corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação prostética dos gêneros” (ibid., 2011, p.14).

As identidades trans, explica a teoria *queer*, não contrariam a natureza, pois é impossível falar em sexualidades ou gêneros pré-discursivos, isto é, anteriores à interferência social. Desse modo, múltiplas são as configurações possíveis para os corpos generificados e sexuados, mesmo que a sociedade ocidental contemporânea estabeleça algumas performances como norma.

Preciado recorre ao ânus como metáfora para explicar o potencial revolucionário e transgressor do que chama de contrassexualidade, uma vez que são contrárias às normas binárias impostas socialmente. O “cu”, para utilizar a terminologia preferida pelo teórico, origina repulsa e também prazer. É unipresente, porque todos os corpos possuem um cu, deslocando “as demandas feministas (...) para todas as experiências relacionadas aos sujeitos não castrados de cu, de todas aquelas que rompem com os binarismos reducionistas heterocentrados” (PAIVA; NOBRE, 2016, p.114). Ainda, quando utilizado para práticas sexuais, o cu reforça a produção de si dos sujeitos, tornando impossível afirmar que há uma função “natural” para esse órgão. Excretam-se e escrevem-se narrativas de prazer e poder ao ressaltar que a transgressão é uma constante, mesmo que se tente negá-la.

Poderia o literário ser um prazer-saber? Segundo Zolin (2010, p.185), aquilo que se entende por literatura diz respeito a uma parcela muito limitada da sociedade. Incorporando o pensamento de Deleuze e Guattari (2003) acerca de literatura menor, refletimos: poderiam os corpos abjetos, os saberes do ânus, encontrar-se retratados – e exaltados – nessas obras literárias?

A literatura menor, conforme defendida por Deleuze e Guattari (2003, p.38-40), possui algumas características. São elas a desterritorialização da linguagem, o caráter individual e político e, por fim, a dimensão coletiva (IONTA, 2011, p.92). Examinaremos cada uma delas, apresentando as razões que nos motivam a crer que *A queda para o alto* integra a literatura menor, à medida que produz um prazer-saber contrassexual.

Inspirada pela experiência de Kafka, a primeira característica da literatura menor se refere a uma língua “forjada em condições minoritárias” (IONTA, 2011, p.92). Em *A queda para o alto* o caráter minoritário surge da vivência de gênero do autor/personagem/narrador. Dada sua expressão transmasculina, é possível afirmar que Anderson sofre um

“deslocamento provocado por uma descaracterização cultural, em função do espaço e da língua, operada por grupos (...) submetidos a um processo de marginalização” (BATALHA, 2013, p.115).

Sobre a segregação espacial vivenciada por Herzer, cabe retomar como a narrativa se passa, quase que exclusivamente, no ambiente da Febem, onde se encontram internados menores infratores. A impossibilidade de pessoas LGBTQI ocuparem espaços de prestígio é mencionada por Namaste (1995, p. 225) quando fala da generificação espacial, pela qual a população LGBTQI é renegada aos locais tidos como marginais. Quanto à linguagem, é possível identificar no texto construções semânticas relacionadas à vivência LGBTQI. A formação de “famílias” dentro da Febem – inclusive com pai, mãe, filhas e filhos – são ressignificações de termos que demonstram o uso particular da língua pelo autor. Enfatizamos que a peculiaridade das parentalidades e conjugalidades LGBTQI é objeto de estudo de trabalhos como os de Zambrano (2006) e Zampiroli (2017).

Podem se compreender as características da literatura menor ao refletir acerca do potencial do texto literário em constituir uma expressão que vai além da mera representação de um grupo social (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p.39-40). Quando expõe sua história de vida e conflitos, Herzer fala de si, de questões que ultrapassam seu âmbito pessoal e se expandem, dando origem a uma obra que carrega marcas do autor, da população LGBTQI brasileira, porém sem se restringir a ela. Na explicação de Ionta (2011, p.92) “o objetivo da literatura menor é criar uma nova expressão (...) e seu compromisso não é representar o mundo, mas intervir nele, produzir novas sensibilidades e intensidades”.

Pensar em literatura menor implica na reflexão sobre reconfiguração, subversão. À semelhança, Preciado (2011, p.13) afirma a impossibilidade de uma ordem natural para pensar sexo, sexualidade e gênero. Nesse sentido, textualizar a experiência de um corpo que desestabiliza o sistema em que se insere – há de enfatizar a insistência para que Anderson depile as pernas, utilize vestimentas femininas, etc. – apresenta um caminho alternativo para vivenciar o gênero e sexualidade. Ao formular a teoria da contrassexualidade, o autor não se preocupa em identificar a origem das opressões vivenciadas pelos que são segregados, ao invés discorrendo a respeito daquilo “que já é o fim do corpo, tal como este foi definido pela modernidade” (PRECIADO, 2014, p.24). Similarmente, a prosa literária de Herzer observa e descreve o que vê, criticando a prontidão com a qual a sociedade abandona alguns indivíduos.

O texto literário se relaciona com a realidade, sendo a linguagem literária uma relevante ferramenta de denúncia (PROENÇA FILHO, 2007, p.39). Quando é produto de um corpo contrassexual, a produção literária se inscreve na sociedade como acusação, desestabilizando seus moldes rígidos e trazendo à tona tudo aquilo que procura negar. Herzer fala de uma infância onde as brincadeiras contrariavam aquilo que se determina às “meninas”. Entre aspas, porque faz uso do pronome masculino, inclusive para se referir às recordações mais antigas. Ao tornar-se Bigode, o personagem-narrador apenas confirma

uma masculinidade que sempre esteve com ele.

Uma masculinidade, entretanto, contrassexual. Assim afirmamos, já que Anderson não se reivindica “homem”, tampouco sofre por não o ser. Quando confrontado, menospreza a ausência do órgão sexual de macho. Chamado pejorativamente de “machão sem saco” (HERZER, 2007, p.109 pelos inspetores da Febem, não se intimida, persevera, recusando-se a crer que há algo errado com ele. Em sua vivência, Anderson demonstra que há mais de uma maneira de se construir o masculino, bem como a falibilidade do binômio homem/masculino. Possuir um conjunto de características que, considera, são fundamentais a um homem é suficiente para fazê-lo afirmar sua identidade masculina, subvertendo o genitalismo que marca a ideia de gênero na sociedade ocidental contemporânea. É por meio desse tipo de comportamento, pontua Preciado (2004, p.36) que se ocasiona a invalidação do “sistema de reprodução heterocentrado”. A bem verdade, afirma o teórico, esse sistema já colapsou, uma vez que a resignificação contrassexual do corpo e os saberes contrassexuais demonstram a falácia do sexo e gênero natural. Nesse sentido, a existência de sujeitos como Herzer constitui a maneira mais poderosa de romper com a ilusão cissexista heterocentrada.

TRANSMASCULINIDADES NO BRASIL

Levando em consideração a identificação do autor de *A queda para o alto* com uma identidade masculina, contrária ao gênero que lhe foi designado ao nascer, é possível partir da leitura da obra para discorrer a respeito da transmasculinidade no contexto social brasileiro. Ainda, cabe destacar que, dada sua publicação em 1982, o texto de Herzer é uma das primeiras manifestações literárias brasileiras sobre transmasculinidade, motivo pelo qual inscreve novas subjetividades no sistema literário e na sociedade brasileira.

A palavra transexual tem sua origem no termo “transexualpsíquico”, cunhado pelo sexólogo alemão Magnus Hirschfeld em 1910 (BENTO, 2006, p.39). A partir desse momento, as ciências psis buscam se apossar da produção de saberes acerca da transgeneridade e “a sua inclusão no Código Internacional de Doenças, em 1980, foi um marco no processo de definição da transexualidade como uma doença” (BENTO; PELÚCIO, 2012, p.571). Apenas em 2022, com o CID-12, esta deixará de ser rotulada como doença mental, dado que foi reclassificada para condição pertinente à saúde sexual².

Tais discursos acabam reforçando a transfobia, considerada “a mais grave manifestação de ódio e violência” (LANZ, 2014, p.141) voltada a pessoas transgêneras. No Brasil, tal invisibilização da comunidade trans fomenta a crença de que essas experiências são abjetas, periféricas, o qual leva o país a ser classificado como o que mais mata pessoas trans (ANTRA, 2018, p.77). Consequentemente, transindivíduos possuem precário acesso a direitos como saúde, educação e trabalho, o que os coloca num lugar social de extrema

2 Fonte: < <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2018/06/oms-tira-transexualidade-de-nova-versao-de-lista-de-doencas-mentais.shtml>>. Acesso em 05 de jan. de 2020.

vulnerabilidade.

Dita percepção é reforçada pelo transmedicalismo, isto é, crença na unicidade da vivência trans, relacionada diretamente à noção de doença. Embora o julgamento da ADI 4275 do STF e o provimento n. 73 do Conselho Nacional de Justiça regularizem a retificação do registro civil de transexuais (ANTRA, 2019, p.21), acabando com a necessidade de prévia transgenitalização, a falta de informação impede que a população transgênera acesse seus direitos. Similar falta de autonomia é percebida quando se submetem ao Protocolo Transsexualizador do Sistema Único de Saúde, o qual requer que se cumpram requisitos para estarem “aptos” a sofrer intervenções em seus corpos.

No caso de homens trans, suscitam-se diversas problematizações. Mulheres cisgêneras brasileiras se encontram entre as que mais recorrem a intervenções estéticas³, não existindo a necessidade de obter um laudo psicológico para tanto. Pessoas transmasculinas, contudo, devem seguir critérios rígidos para poder realizar a cirurgia de mastectomia, por exemplo, o que não ocorreria caso desejassem implantes de silicone.

As modificações corporais, entretanto, vão além das intervenções cirúrgicas e tampouco são necessárias para reivindicar uma identidade de gênero. Em *A queda para o alto*, o narrador-personagem Herzer não relata qualquer desejo de modificar seu corpo cirurgicamente, o que não o impede de tratar-se no masculino, tampouco de construir sua masculinidade de outras formas. Não depilar as pernas, utilizar cueca e construir conjugalidades nas quais é o marido e pai, são algumas das maneiras pelas quais manifesta seu gênero, explicitando a falta de necessidade de adequação a uma ideia de “verdadeiro transexual”. Nas palavras de Herzer (2007, p.110): “como seria o mundo se todos os homens trouxessem sua virtude, seu caráter no formato de duas bolas?”

À semelhança do que se contempla na narrativa, transhomens brasileiros reconfiguram seus corpos e questionam as imposições de gênero da sociedade brasileira. O incremento do uso das redes sociais propicia a criação de comunidades e redes de apoio, nas quais são trocadas informações, experiências e também se produz um conhecimento que pode ser acessado tanto pelo público cis quanto trans.

Corroborando o exposto, no vídeo *Homem trans na internet, haters e autoestima*, do canal de Lucca Najjar, observamos o relato de Jonas Maria, transhomem que frisa a importância da comunidade online no seu processo de identificação como trans e decorrente processo de transição. Foi através das redes sociais que Jonas pode conhecer narrativas mais parecidas à sua, as quais fogem ao padrão trans construído pela medicina (NAJAR, 2019).

A influência de marcadores sociais como classe social e raça é ressaltada no vídeo *Trans, negro e periférico ft. Demétrio*, do canal de Luca Scarpelli. Em entrevista a Demétrio – homem trans, negro e periférico – ambos dialogam acerca das diferenças em

3 Fonte:< <http://www.revistaferidas.com.br/brasil-e-o-pais-que-mais-realiza-cirurgias-plasticas-no-mundo/>>. Acesso em 06 de jan.de 2021.

suas vivências, atravessadas por múltiplas questões que ultrapassam a transgeneridade. Adicionalmente, é comentada a dificuldade em acessar a terapia hormonal devido aos altos custos das consultas médicas e do precário acesso ao SUS nas cidades pequenas (SCARPELLI, 2019).

Esses saberes – prazeres saberes, como os chama Preciado – trazem à tona a falibilidade do sistema heterocentrado e a urgência de repensar aquilo que se entende por gênero e sexualidade. Ao levar uma existência pautada por suas próprias crenças sobre gênero e sexualidade, Herzer (2007) coloca-se como precursor desses discursos que se proliferam e imprimem marcas indelévels na sociedade, a qual não pode mais negar-lhes a existência. Nesse paradigma, a leitura de *A queda para o alto* apresenta subjetividades que ampliam a noção de transvivência e se relacionam com as multidões *queer* que criam e recriam a masculinidade na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente análise de *A queda para o alto* busca dar ênfase à importância de considerar a transmasculinidade de Herzer durante a leitura do texto, dado que constitui elemento essencial para compreender as problemáticas vivenciadas pelo narrador-personagem durante toda a narrativa, assim como a importância da (re)construção de si pela qual Sandra se torna Bigode. Dado o caráter literário do texto, o compreendemos como uma obra “menor”, na acepção de Deleuze e Guattari (2003), já que traz em si o uso transgressor da linguagem, a ampliação da experiência individual – pelo qual se torna política – e a expressão de uma identidade invisibilizada pelos textos canônicos. Complementarmente, respaldamo-nos nos pressupostos teóricos de Preciado (2004, 2011, 2018) para problematizar a possibilidade de reconfigurar o corpo e seus usos.

Defendemos que a transmasculinidade expressa por Herzer explicita a maleabilidade do gênero ao subverter a noção de masculino, demonstrando que é desnecessário o genital de macho para reivindicar uma identidade masculina. A ausência de comportamentos disfóricos no personagem – quem prefere inquirir a natureza do preconceito da sociedade ao invés de condenar seu próprio corpo e expressão de gênero – traz à tona a possibilidade de existir fora do regime cisnormativo, rompendo com percepções transmedicalistas que consideram a identidade trans como unívoca. Contrariando o caráter transfóbico da sociedade brasileira, representações literárias como as de Herzer reforçam um discurso que vem ganhando força na última década, em que transhomens buscam cada vez mais problematizar as expectativas sociais sobre seus corpos. (Re)existir torna-se a norma, a abjeção se faz potência e os saberes contrassexuais se multiplicam e expandem.

REFERÊNCIAS

ANTRA. *Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017*. PDF, 2018. Disponível em: < <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-292484-2016-02-15.html> > Acesso em 30 de jun. de 2020.

_____. *Dossiê assassinatos e violência contra travestis e transexuais no Brasil em 2018*. PDF, 2019. Disponível em: < <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2019/12/dossie-dos-assassinatos-e-violencia-contra-pessoas-trans-em-2018.pdf> > Acesso em 25 de abr. de 2020.

BATALHA, Maria Cristina. O que é uma Literatura Menor? *Cerrados – Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura*, Campinas, v.22, n.35, p.115-134, 2013.

BENTO, Berenice. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.20, n.2, p.569-581, mai./ago. 2012.

CAMARGO, Wagner Xavier; RIAL, Carmen Sílvia de Moraes. Hormônios e micropolíticas de gênero na era farmacopornográfica. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.34, p.363-371, jan./jun. 2010.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kakfa – para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

HERZER. *A queda para o alto*. Petrópolis: Vozes, 2007.

IONTA, Marilda. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.1, p.91-101, 2011.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O conceito de heterocentrismo. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v.18, n.3, p. 363-372. set./dez. 2013.

LANZ, Letícia. *O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero*. Curitiba, 2014. 342f. Dissertação. Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

NAJAR, Lucca. *Homem trans na internet, haters e autoestima*. YouTube, 02 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wkzoi5yAaE>>. Acesso em 18 de dez. de 2020.

NAMESTE, Viviane Ki. Genderbashing. Sexuality, Gender, and the Regulation of public space. In: STRYKER, Susan; WHITTAKER, Stephen. *The transgender studies reader*. Routledge: New York, 2006.

PAIVA; André Luiz dos Santos; NOBRE, Itamar de Moraes. Orgia epistemológica: saberes anais e dissidências de gênero e sexualidades. *Mneme – Revista de Humanidades*, Caicó, v.17, n.38, p.103-119, jan./jun. 2016.

PRECIADO, Paul. *Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: n-1 edições, 2004.

_____. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.19, n.1, p.11-20, jan./abr. 2011.

_____. *Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PROENÇA FILHO, Domicio. *A linguagem literária*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

SCARPELLI, Luca. *Trans, negro e periférico ft. Demétrio*. YouTube, 03 de out. de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lfNifQw8SL8>>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

ZAMBRANO, Elizabeth. *"Nós também somos família"*: Estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual. Porto Alegre, 2008. 232f. Tese. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ZAMPIROLI, Oswald. *Amores subterrâneos: família e conjugalidades em trajetórias de prostitutas trans-travestis*. In: 13º Seminário Internacional Fazendo Gênero, Florianópolis, 2017. p.01-10. Disponível em: < [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498860980_ARQUIVO_AmoresSubterraneos-OswaldoZampiroli\(FG\).pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498860980_ARQUIVO_AmoresSubterraneos-OswaldoZampiroli(FG).pdf)>. Acesso em 15 de dez. de 2020.

ZOLIN, Lúcia Ozana. Questões de gênero e representação na contemporaneidade. *Letras - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v.20, n.41, p.183-195, jul./dez. 2010.

CAPÍTULO 11

LA ESCOLARIZACIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ESTUDIO DE CASOS EN CONTEXTOS MULTICULTURALES EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCACIONAL CHILENA

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 08/10/2021

Daniela Francisca Lagos Chávez

Santiago, Chile. Socióloga, Magíster en Desarrollo Humano, Diploma en Políticas Sociales, Desarrollo y Pobreza, Diploma en Teorías de Género, Desarrollo y Políticas Públicas

RESUMEN: Durante las últimas décadas, el modelo chileno de financiamiento y gestión escolar ha sufrido transformaciones que han devenido en diversas problemáticas y generado brechas entre los diferentes establecimientos. En este contexto, la irrupción de un fuerte movimiento estudiantil impulsó una reforma educacional, que ha puesto foco en la promoción de derechos humanos en el marco de los principios de inclusión, diversidad enfocado en los replanteamientos de un modelo de educación intercultural, entre otros. De este modo, resulta fundamental describir de que manera la gestión escolar contribuye a la construcción de proyectos de vida considerando la diversidad cultural y de género, que estructuran la identidad de los estudiantes. Para este fin, se llevó a cabo dos estudios de caso en establecimientos de la región de Tarapacá, Chile, donde se identificaron interrelaciones complejas interesante para comprender e indagar no sólo en el rol académico de la escuela sino en su rol como agente de desarrollo humano.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo Humano –

Género – Migrante –Indígena –Interculturalidad.

SCHOOLING AND ITS IMPACT ON INTERCULTURAL EDUCATION: CASE STUDY IN MULTICULTURAL CONTEXTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CHILEAN EDUCATIONAL REFORM

ABSTRACT: During the last decades, the Chilean model of school financing and management has undergone transformations that have led to various problems and generated gaps between different schools. In this context, the emergence of a strong student movement prompted an educational reform, which has focused on the promotion of human rights within the framework of the principles of inclusion, diversity focused on the rethinking of an intercultural education model, among others. Thus, it is essential to describe how school management contributes to the construction of life projects considering cultural and gender diversity, which structure the identity of students. For this purpose, two case studies were carried out in schools in the Tarapacá region, Chile, where complex interrelationships were identified in order to understand and investigate not only the academic role of the school but also its role as an agent of human development.

KEYWORDS: Human development - Gender - Migrant -Indigenous -Interculturality.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, Chile ha vivido profundas transformaciones del modelo de financiamiento y gestión escolar lo que derivó en múltiples problemáticas referidas

a brechas entre establecimientos públicos y privados impulsando un fuerte movimiento estudiantil provocando una reforma educacional, lo que generó un cambio relevante de la ley comprometida con la promoción de derechos y el desarrollo humano en el marco de la inclusión, diversidad y equidad y el replanteamiento de un modelo de educación intercultural. En este contexto, el objetivo de la investigación radica en identificar si el currículo oculto y el explícito implementados en los establecimientos, promueve el desarrollo humano mediante las categorías identitarias de género, pertenencia a un pueblo indígena y condición de migrante. Como metodología, se realiza dos estudios de caso a establecimientos de la región de Tarapacá, con un alto porcentaje de estudiantes con pertenencia a un pueblo indígena y en condición de migrante. A partir del análisis se deriva un modelo de educación intercultural comprendida como la “folclorización” de las culturas y una nula definición conceptual de la interculturalidad, más bien, se considera a la diversidad como una problemática la interior del aula. Al mismo tiempo, en las escuelas se promueve una educación parcializada, estática, esencialista y descontextualizada de las necesidades y expectativas para el bienestar subjetivo de los estudiantes, con una fuerte preeminencias de una cultura chilena hegemónica, adultocentrista y heteronormativa cuestionadora de la reinterpretación de género, reproductor de las desigualdades sociales.

En cuanto a los resultados de la investigación, se logró identificar que, existen varias aristas que obstaculizan el bienestar subjetivo de los estudiantes, situaciones que además no permiten el desarrollo de capacidades ni la conformación de proyectos de vida propios. En primer lugar, existen dificultades e irregularidades administrativas de las familias extranjeras, por tanto, de los estudiantes. Para esto las escuelas realizan gestiones con el ministerio para normalizar la situación de los estudiantes, no obstante, las precariedades y falencias trascienden a los apoyos que puede entregar la institución. En este marco, surge la segunda dificultad; la mayoría de las familias extranjeras vive en situación de vulnerabilidad y en riesgo social, sumado a ello el modelo de vida nómada, las precariedades de las actividades productivas - orientadas principalmente al comercio - y fundamentalmente la obligación de los niños y niñas a “ser inmigrante” producto de la movilidad de los padres, afectan la construcción identitaria de los estudiantes. En este marco, la escuela se convierte en “la segunda casa” de los estudiantes, en tanto las escuelas realizan acciones significativas en reconocimientos de los estudiantes como establecer un vínculo afectivo y el desarrollo de actividades de reconocimiento de la diversidad cultural. Asimismo, las comunidades educativas, manifiestan aprecio por los estudiantes extranjeros, valoran su participación en las actividades institucionales, las que son explícitamente un evento de promoción e inclusión de “otras” culturas en la cultura nacional hegemónica. En este sentido, la participación en efemérides de la historia chilena, restringe el valor de la diversidad y coarta el intercambio cultural, los estudiantes inmigrantes pasan a ser espectadores de la supremacía de una “identidad” chilena, expresando una alta valoración por las características del grupo de origen (Tijoux, 2014), en contraposición y superposición

de los grupos culturalmente externos. En términos de Bourdieu y Passeron (1977) cuando el individuo logra internalizar la arbitrariedad cultural se establecen prácticas que perpetúan el poder social de una cultura hegemónica, evidenciando en estos establecimientos municipales.

Queda de manifiesto que entre estudiantes se presentan relaciones de superioridad y racismo generalmente hacia bolivianos y peruanos, es una práctica naturalizada en las escuelas ya que todos los actores entrevistados aluden a que estas situaciones son mínimas y no afectan en el ambiente escolar. De este modo, la internalización de una cultura dominante y la aceptación de otras, la reproducción de discriminaciones sutiles en las relaciones cotidianas, son expresiones que la preocupación manifestada en el concepto de “inclusión” de los proyectos educativos o en los planes ministeriales, no han surtido resultados que apunten a la promoción de derechos humanos.

El reconocimiento de la diversidad cultural, se restringe a expresiones folclóricas de los “otros”, como sentido de la “educación intercultural” evidenciada en las escuelas refiere a una perspectiva funcional enmarcada en la diversidad y diferencias culturales con el objetivo de que aquellas puedan dialogar y convivir conjuntamente pero no propone la crítica al modelo establecido en el marco de la desigualdad que trae consigo el modelo económico actual y de alguna manera, promueve el control cultural hegemónico (Walsh:2009).

En este sentido, la actividad “interculturales” tanto indígena como referidas a culturas de países extranjeros pierden el valor de intercambio que deberían tener las actividades “interculturales”, solo se remite a una aceptación cultural en un espacio social determinado, situación que, en algunos casos, ha exacerbado la exposición de los extranjeros sobre la de los chilenos, como una intención de demostrar aquella “inclusión” de la que se jactan las instituciones. Asimismo, las actitudes de algunos adultos respecto a los extranjeros van delineando el carácter performativo con el que cuentan las escuelas, manifestando la incoherencia e inconsistencia del discurso inclusivo en la práctica, valorando estas actividades como acciones “que tiene que aceptar la escuela” debido a sus características.

Además, es posible identificar que al interior del aula donde se realiza el intercambio pedagógico para la construcción del aprendizaje “significativo”, la diversidad se transforma en obstáculo para desarrollar las clases, incomodando al quehacer docente, quienes se niegan a implementar un modelo educativo intercultural.

Según se indica, la incorporación de una gran cantidad de estudiantes extranjeros intensifica el trabajo en el aula producto de la falta de nivelación de estudios, alterando los resultados académicos y los logros del Simce, evaluación estatal que categoriza a las escuelas en distintos niveles de desempeño a partir del desarrollo de pruebas de conocimientos las que corresponden al 67% de la evaluación y un 33% pertenece a la percepción del autoestima académica, clima de convivencia, hábitos de la vida saludable y participación y formación ciudadana. En este sentido, el Simce de alguna manera, genera una presión y coerción en la escuela, las que restringen su gestión a generar actividades para

cumplir con la evaluación, las que junto a las dificultades detectadas en la diversidad generan agobio docente afectando la implementación de un modelo inclusivo e intercultural.

Situación similar sucede con la incorporación de la categoría indígena, las actividades quedan supeditadas a celebraciones y actividades interculturales. En uno de los establecimientos estudiados se implementa el Programa Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual se ha desarrollado de manera deficiente debido a la falta de lineamientos ministeriales, la escasa preparación docente y la falta de metodologías que permitan articular este programa de estudio con los planes de asignatura general. A su vez, la comunidad no siente representación de la lengua que se imparte, por tanto, la escuela no ha promovido la importancia del mismo para el desarrollo integral señalándolo como un programa con baja trascendencia.

Con todo lo descrito anteriormente y en respuesta al objetivo de investigación, se puede vislumbrar que, pese al contexto multicultural de la escuela, esta no imparte una educación intercultural que promueva la disminución de las desigualdades, la confrontación de la discriminación y el racismo y que además entregue herramientas para desarrollar capacidades para que cada sujeto construya su propia identidad desde su sentido de significación y comprensión del mundo y sus expectativas (Sen:2006).

Por otra parte, en lo que refiere al trato entre hombres y mujeres en la escuela se recalca el uso de un lenguaje soez y un trato brusco, evaluación que tiene su acervo en responsabilizar principalmente a las mujeres en un intento de cuestionar su rol, quienes, según se señala, instan a los hombres a las faltas de respeto promoviendo la continuidad de la naturalización de la violencia verbal y psicológica iniciada en los hogares denominados por los adultos como “disfuncionales”, de alguno modo, manteniendo el continuo de la violencia. Al respecto, existe cierto despojo de responsabilidades por parte de los establecimientos acerca de las relaciones de género, asociándolo a la socialización primaria del estudiante y el contexto social de cual provienen, por ende, la importancia en revertir las situaciones de trato y respeto entre los sexos queda supeditado a las herramientas que los estudiantes puedan adquirir en cualquier instancia externa a la escuela. No se visualiza una valoración por las diferencias entre hombres y mujeres y un trabajo institucional para abordar dicha temática.

Ahora bien, existen acciones aisladas que se han implementado en los establecimientos; una responde la obligatoriedad de elaborar un plan de inclusión donde se trabajan las leyes, el tema del género y de la diversidad sexual o bien realizar talleres para potenciar las expectativas de las mujeres más allá de las establecidas como cuidadoras y amas de casa además de enfrentar a los hombres como un compañero y no un superior. No así de los hombres, en este caso se hace alusión a que por su condición masculina cuentan con herramientas y capacidades para enfrentar la realidad en la que se encuentran inmersos y el trato brusco es característico de su rol. Por otra parte, los estudiantes manifiestan mayor claridad del escenario desigual entre sexos, su discurso se basa en que, si bien hombres y mujeres tienen las mismas capacidades para ejercer cualquier profesión, estas

últimas presentan dificultades para llevarlos a la práctica, ya que se encuentran inmersos en una sociedad machista y dominante.

Junto a lo anterior, en los lineamientos ministeriales se ha incorporado la obligación de elaborar planes de inclusión que incorporen estos y otros temas en el modelo educativo de la escuela, no obstante, no se entregan herramientas y acompañamiento ministerial que permitan orientar prácticas para abordar el género desde sus diferencias, solo se evidencia un discurso de la importancia de la igualdad de género. Sumado a ello el desconocimiento del trabajo de género impacta que esta categoría quede desdeñada del proceso de enseñanza, considerada como un factor externo a las prácticas pedagógicas institucionales, por ende, en los establecimientos no existe un trabajo sistemático con perspectiva de género.

Por otra parte, el modelo educativo ha promocionado la aceptación de la diversidad sexual como un derecho humano desde el cual se funda el discurso de la inclusión y la calidad educativa. A su vez, la autonomía con la que cuentan los establecimientos ha permitido libertades para trabajar estas temáticas de la manera que crean pertinente. En las escuelas estudiadas, destaca la capacidad institucional de trabajar de manera igualitaria con homosexuales, lesbianas y transexuales, llegando a cumplir el rol de mediadores con las familias. Los buenos resultados lo perciben desde la aceptación que los estudiantes tienen entre sus pares, lo que ha promovido que no sea un factor conflictivo y necesario de intervenir, no obstante, los adultos son reacios y rígidos respecto a la tolerancia y aceptación de la diversidad, llegando incluso a excluir a estos estudiantes de participar de algunas actividades. Sin embargo, pese a que se reconoce esta situación, no existe una autocrítica o una mirada constructiva por una sensibilización de la inclusión de la diversidad sexual.

Pareciera que los documentos institucionales (proyectos educativos institucionales) y los protocolos de actuación definidos en los instrumentos de gestión de la escuela, son de escasa utilidad para tratar temas de género y la diversidad sexual, ya que la comunidad educativa no manifiesta sensibilización por la desigualdad y discriminación que estructura las relaciones de género. Al respecto, estudiantes con hijos y/o embarazadas han recibido apreciaciones negativas por el cumplimiento de horarios, por ejemplo, los adultos les señalan que “no tienen excusas para llegar tarde” considerando esa situación como una señal de “flojera”.

El espacio de socialización en el que se relacionan los estudiante obvian las necesidades y diferencias entre los sexos, la interacción entre hombres y mujeres se normaliza debido a las características del entorno, por tanto, no existe necesidad de construir nuevos escenarios de relaciones entre hombres y mujeres, la diversidad sexual ha comenzado a valorarse parcialmente, no así por parte de los adultos del establecimiento. Con todo lo anterior, las escuelas promueven la reproducción de la desigualdad y la inequidad de las relaciones de género, evaluando el rol de las mujeres como sujetos con capacidades en desmedro de los hombres, producto de la disociación del género con el rol de la enseñanza de una escuela.

En cuanto a la relación entre las categorías, género, inmigración e indígena, desde lo planteado en el currículo explícito y el currículo oculto, aparece el enfoque interseccional con más intensidad, el desinterés de la escuela de promover la perspectiva de género desde la diferencia y la estructura de la identidad de los estudiantes a partir de una hegemonía cultural posiciona los estudiantes inmigrantes debajo de los estudiantes chilenos. A su vez, la segregación de estudiantes mujeres, inmigrantes y vulnerables las posiciona en un bajo nivel de desarrollo de capacidades y expectativas, las que coarta sus libertades para construir una identidad propia. En este sentido, en términos de Lamus (2012) se evidencian ciertas discriminaciones de raza, sexo y procedencia además de la invisibilidad de lo indígena y, la interacción de estas categorías manifiesta que las diversidades son entendidas como obstáculos más que una oportunidad para confinar una interacción plural desde la riqueza de la diferencia (2012:9).

Como se ha mencionado las actividades mal denominadas por las escuelas como “interculturales” se remiten a celebraciones establecidas generalmente en las efemérides ministeriales, entre ellas el paradójico día de la raza, donde realizan muestras artísticas y gastronómicas, actividad altamente valorada por la comunidad educativa, además del día de las “colonias extranjeras”, el saludo a la bandera de los distintos países. En uno de los casos estudiados, la interculturalidad se trabaja en la implementación del programa ministerial de “formación ciudadana” donde introducen y definen conceptos como respeto, igualdad, fraternidad y solidaridad, expresiones que responden a conocer la cultura de los países de origen de los estudiantes no así de lo que realmente les puede identificar. Al respecto no se identifican acciones que vayan al trasfondo cultural de los estudiantes en cuanto a gustos, creencias, deseos que configuran sus aspiraciones de manera significativa, que les permita participar activamente en aquellas actividades “interculturales” y que se constituyan como tal a partir de la interacción de aquellas diferencias, sino limitan la posibilidad de que los estudiantes determinen la importancia de su identidad (Sen: 2006).

La principal problemática se plantea en el aula, durante el proceso de enseñanza aprendizaje la diversidad cultural aparece como un obstáculo que genera vacíos pedagógicos, provocando desfase de los estudiantes según el nivel en el cual se encuentran. A su vez la falta de perfeccionamiento docente para implementar un modelo “intercultural”, sumado a las falencias para implementar el actual currículo nacional genera desconocimiento y rechazo para implementar un modelo de estudio que tenga como protagonista al estudiante y las interacciones pedagógicas. Asimismo, la focalización en transmitir múltiples contenidos antes de promover el desarrollo de habilidades de los estudiantes potencia la continuidad de un modelo unilateral, sin sentido ni herramientas integrales para la construcción de proyectos de vida y a su vez, como alude Sen (2006) la supremacía de identidades sobre las otras limita la libertad de aceptar un proyecto de vida con sentido.

De este modo, el planteamiento de un modelo educativo que involucre a los estudiantes en su proceso de aprendizaje queda a criterio de cada docente. Al respecto,

la implementación de la enseñanza de las escuelas se caracteriza por desarrollar clases mayoritariamente desmotivadoras, afectando en la falta de participación de los estudiantes, razón por la cual no intencionan la diversificación de experiencias de aprendizaje. Lo anterior, se debe a que las exigencias ministeriales se encuentran focalizadas en el cumplimiento de la cobertura curricular (transmitir la mayor cantidad de contenidos por asignatura) sobre el desarrollo de los objetivos transversales propuestos para promover los derechos humanos e integrales de los estudiantes.

En este contexto, las clases tienden a ser caracterizadas desde el adultocentrismo, en tanto el docente se dedica a traspasar el contenido siendo protagonista y centro de la clase, sin otorgar espacio para la interacción pedagógica con estudiantes, limitando la posibilidad de su participación activa donde puedan desarrollar habilidades de opinión y pensamiento crítico.

La preponderancia del adultocentrismo se materializa en clases simplemente expositivas, afectando en la construcción de un aprendizaje útil que favorezca el desarrollo de capacidades, en palabras de Sen (2004), el desarrollo de estas instancias no sirven para el fortalecimiento del bienestar y de las libertades que aspiramos, por ende, no se enriquece la vida humana ya que las prácticas no son significativas que posibilite su valoración.

La caracterización de las clases antes mencionada se percibe como desmotivación demostrada por el docente, puesto que por lo general el adultocentrismo posiciona en segundo plano al estudiante en el aula, a su vez la participación de ellos radica en completar guías y actividades, sin intencionar una interacción pedagógica. A su vez, en un caso se admite la necesidad de sensibilizar a los docentes quienes reaccionan negativamente frente a la diversidad. Por otro lado, las dificultades de “manejar” el currículo oculto en cada sala de clases con cada docente y la performatividad de la enseñanza han afectado a la construcción de un - estudiante con expectativas.

Ahora bien, existen escasas clases motivadoras caracterizadas por el uso de diferentes recursos educativos que movilicen al estudiante en otros escenarios pedagógicos y, a su vez, que promuevan el trabajo autónomo del “aprender haciendo”. Para el caso de la nivelación de los estudiantes extranjeros, los establecimientos han implementado acciones y talleres de reforzamiento pedagógico para que los estudiantes puedan prepararse para ser integrados de mejor manera en los cursos correspondientes. De este modo, el currículo explícito obstaculiza la promoción del desarrollo de capacidades a partir de las diferencias, afectando la inclusión y el modelo de calidad que se pretende entregar.

Por otra parte, el carácter asistencialista de las escuelas, producto del rol social que cumplen con los estudiantes provenientes de contextos vulnerables, focaliza sus esfuerzos en prestar apoyo socioemocional, normalizar conductas, potenciar la sana convivencia y generar apegos entre estudiantes y adultos como prioridad. Asimismo no se identifica ningún programa que articule estas dos acciones en función de un proyecto educativo integral, perdiendo valor y lugar el desarrollo de capacidades y la conformación

de expectativas de vida.

Adicionalmente, se identifican casos en los que se segrega a los estudiantes al interior de la escuela, influenciando la construcción de grupos hegemónicos, aquellos estudiantes con mejor rendimientos y comportamiento, quienes cuentan con mayores privilegios tales como, un modelo de enseñanza más riguroso y las libertades de participación en distintas iniciativas. Y, por otra parte, un grupo de “excluidos”, aquellos que por castigo – más bien punitivos- no cuentan con la misma oportunidad de participar de actividades y acceden a un modelo de enseñanza más “básico”, producto de las bajas capacidades según lo declaran los adultos.

Considerando el estrecho vínculo que generan estudiantes y docentes y la percepción de la escuela como una “segunda casa”, el carácter performativo que se presenta afecta significativamente a los estudiantes, en algunos casos, en términos de Kant (1983) coarta la dignidad de los estudiantes, limitando la capacidad de ellos para determinar por sí mismo su bienestar, siendo este el contexto donde los aprendizajes son interiorizados en base a un rol social desigual reproducido en gran medida por los adultos de la escuela. Al respecto, las prácticas pedagógicas empleadas en las escuelas remiten a restringir libertades de aprendizaje y participación protagónica de los estudiantes en su proceso de enseñanza, la falta de desarrollo de habilidades y capacidades promueven débilmente el desarrollo humano en los estudiantes, quedan expuestos a la privación de libertades y la baja participación democrática garantizando débilmente el bienestar de los estudiantes según sus expectativas de vida (Sen: 1985), corroborando la segunda hipótesis de esta investigación.

El carácter “paternalista” que mencionan las escuelas, la función y rol social en apoyo a las dificultades y vulnerabilidad de los estudiantes fomentan las bajas expectativas que tienen los adultos en general plasmada en un currículo oculto, lo que influye en las expectativas de los propios estudiantes. Pese a lo anterior, ellos mismos muestran una actitud resiliente y aspiraciones asociadas a su bienestar.

La reproducción absoluta de la desigualdad social, la discriminación pasiva de las mujeres, de la diversidad sexual, de los extranjeros y la invisibilidad de lo indígena constituyen la estructura de las relaciones sociales entre los mejores y los peores. La promoción constante de una cultura superior y hegemónica consolidada por las relaciones entre adultos y estudiantes, chilenos y extranjeros. Y a su vez, la falta de preparación docente y el desinteresado manejo del currículo explícito afecta en el aprendizaje de los estudiantes y de sus funcionamientos, mediante el limitado desarrollo de habilidades necesarias para que ellos le otorguen sentido a la vida (Nusbaum, 1993). Asimismo, la evaluación positiva de una convivencia escolar caracterizada por el desconocimiento de la riqueza de la diferencia y la diversidad, el mal usado nombre de “interculturalidad” finalmente termina por folclorizar la diversidad e inmovilizar la búsqueda de nuevas experiencias interculturales, ya que las acciones que realizan logran cumplir con las exigencias ministeriales de “inclusión”

y “plan de formación ciudadana”, estancando su accionar en actividades de “aceptación de otras culturas”. Además, da cuenta de la falta de consciencia institucional y de los sujetos que las componen transformándose en un mecanismo de reproducción de la desigualdad y la inequidad social.

De este modo, los derechos humanos en los cuales se basa el currículo nacional no está presente en la gestión educativa. Los distintos planes y programas propuestos, como el de “inclusión” y “formación ciudadana” para mejorar la calidad de la educación, quedan en desmedro de los derechos humanos, ya que las condiciones promovidas en estas instituciones estatales promueven escasamente la entrega de herramientas para el desarrollo de capacidades y libertades para el bienestar subjetivo y baja calidad en las herramientas que permitan realizar los proyectos de vida propuesto por las personas en los niveles que deseen (Sen: 1985), por ende, los establecimientos educacionales promueven débilmente el desarrollo humano, coartando la posibilidad de que construyan su proyecto de vida en base a su estructura identitaria.

A través de este estudio se logra comprender empíricamente la ejecución que hace el colegio de la política educativa nacional a través de la incorporación de planes y programas, como el de inclusión o PEIB para adaptar del currículo explicitó, y así se adecuó a la necesidad de los establecimientos en contextos multiculturales. En este sentido, las escuelas han realizado acciones en respuesta a la realidad de los estudiantes y la necesidad de aceptación de otras culturas, gracias a la afluencia de inmigrantes en el último tiempo y la presencia de población indígenas, principalmente Aymara, que han caracterizado la cultura tarapaqueña.

Entre las acciones que comúnmente la comunidad educativa reconoce el desarrollo de celebraciones, efemérides y algunas interacciones con estas “otras culturas” en el marco de la interculturalidad, la cual, en términos superficiales responde a la reproducción de las desigualdades sociales, la discriminación pasiva y subordinada de los “otros” y la supremacía de una cultura de origen. Ahora bien, en esta discusión es recurrente preguntarse si en estas escuelas hay interculturalidad o solo se queda en una relación de convivencia. Asimismo, cabe preguntarse la efectividad de los programas ministeriales, de la gestión de los establecimientos o de la preparación docente. Al respecto, se tuvo en cuenta en esta investigación el análisis del currículo oculto, el cual describe la performatividad de la educación, responsabilidad asociada principalmente al rol de los adultos, y más aún en estos contextos donde se comprueba que la metodología de enseñanza se centra en el protagonismo docente. De este modo las prácticas al interior de la escuela se encuentran determinadas por las tensiones y rupturas entre el currículo explícito y el currículo oculto.

A su vez, en el marco de la promoción de los derechos humanos y la inclusión el género es un tema irrelevante para las prácticas pedagógicas determinada por la escasa importancia de diferenciación entre hombres y mujeres, además las constantes prácticas erráticas de éstas últimas que promueven la violencia, siendo una consecuencia de las

propias mujeres y sus familias desentendiendo el rol de los establecimientos, de más está mencionar la constante resistencia de los adultos por aceptar la diversidad sexual, muchas veces argumentadas como opciones poco éticas. Al intersectar la violencia discursiva y simbólica hacia las mujeres, más la discriminación pasiva de las culturas indígenas e inmigrantes se genera un escenario perverso y en desmedro del desarrollo de los estudiantes. Estos elementos hacen que se produzca y re produzcas el machismo, la estigmatización que sufren las mujeres en el contexto occidental y la imposición, resistencia en sostener un género socialmente aceptado y la consolidación una cultura dominante y hegemónica conformada por grupos de poder androcéntricos.

La oportunidad para la construcción de una identidad propia en base al bienestar pareciera desaparecer, la valoración de los estereotipos sociales/funcionales merman la libertad de otorgarle un sentido propio a la vida, desarrollar capacidades para construir su proyecto de vida. Esto resulta un problema o un gran desafío, por cuanto la teoría señala que la deconstrucción del currículo es importante disgregarlo en las categorías que componen finalmente al sujeto, como las mencionadas en esta investigación, dado que la influencia de la performatividad del currículo no puede excluir al sujeto de toda su composición y debe ir en consecuencia de la práctica explícita. Consecuencia de ello es un currículo explícito en aras de la interculturalidad contrapuesto (como ha sucedido) a las prácticas desiguales, injustas y hegemónicas promovidas por los adultos de los establecimientos mermando la posibilidad de entregar herramientas y oportunidades que favorezcan la libertad, igualdad y equidad. Asimismo, resulta relevante analizar la evaluación con la cual miden la efectividad de los establecimientos, la que se asocia principalmente a pruebas de contenidos y conocimientos y de algún modo posiciona a los establecimientos en niveles de desempeño estigmatizadores. Dicha prueba Simce ha sido garante para que el currículo explícito pierda la connotación humana, social, igualitaria definida en los objetivos de aprendizaje transversales, sumado a ello la falta de preparación y disposición docente para desarrollar habilidades que se centren en la interacción entre estudiantes y su protagonismo como constructor de su propio aprendizaje e identidad, han obstaculizado y complejizado el trabajo con la diversidad, transformándola en una problemática más que en una oportunidad para re significar y re conocer relaciones sociales.

Por otro lado, se logró comprender e interpretar, en parte, las expectativas y proyecciones que tienen los estudiantes por cuanto los datos recogidos aportaron solo a una descripción somera de esas expectativas, no obstante, el interés por lograr el bienestar asociado a aspectos emocionales sobre los profesionales es relevante entre ellos. Dichas expectativas sin embargo, sirvieron para establecer que existe una diferencia amplia entre las expectativa propias que tienen los estudiantes, respecto de las que directores y jefes técnicos tienen de ellos las que son bajas, en especial cuando se trata de mujeres e inmigrantes. En este sentido, el foco de las escuelas no se centra en fomentar las expectativas hacia los estudiantes sino guardan relación con el rol asistencial que los

adultos les pueden entregar a ellos.

Quedan abiertas muchas preguntas para futuras investigaciones en el ámbito de la educación y el desarrollo humano, pero en relación a los mismos temas y el mismo contexto. Cabe preguntarse si sería adecuado, por ejemplo, que la estructura programática y de principios que tiene el colegio (reflejada en sus proyectos educativos) pudiese construirse un tanto más acorde a esa misma realidad que manifiestan tener. Cabe preguntarse también, por qué la política educativa nacional no contextualiza el currículum de acuerdo a territorios y contingencias socio-culturales y en relación a aquello modificar la evaluación por escuela, sino que continúa promoviendo planes y programas sin un acompañamiento efectivo que terminan por complejizar la gestión escolar.

REFERÊNCIAS

Bourdieu y Passeron (1977) La reproducción, Barcelona, Laia.

Bourdieu (2000) La dominación simbólica. Editorial Anagrama, Barcelona.

Butler (1993). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Ediciones Paidós. Buenos Aires.

Kant I (1983) Tratado de pedagogía. Rosaristas, Bogotá, Colombia

Nussbaum M & Sen A (1993) La calidad de vida. Fondo de cultura económica, México DF.

Sen, A (1980). Equality of What? Oxford, University of Utah Press and The Cambridge University Press, Estados Unidos.

- 1981. Poverty and Famines. Oxford, Clarendon University Press, Estados Unidos.
- 1985 Teoría de las capacidades. En commodities and capabilities, Oxford United Nations University, Estados Unidos.
- 1998 (1992). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid, Alianza Editorial.
- 1998. Desarrollo y Libertad. Planeta, Barcelona España.
- 2004. Rationality and Freedom. London, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge Mass, Estados Unidos.
- 2006. Identity and Violence: The Illusion of Destiny. New York, W.W. Norton & Co., Issues of our time, Estados Unidos.

Tijoux, M. E. (2014) El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones, Oteaiken, Argentina.

Walsh (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663/3641>.

CAPÍTULO 12

VIOLÊNCIA FINANCEIRA: ANÁLISE DAS NOTIFICAÇÕES NO ESPÍRITO SANTO NO PERÍODO DE 2011 A 2018

Data de aceite: 01/02/2022

Elisa Aparecida Gomes de Souza

Acadêmica de Fisioterapia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo. Membro do Laboratório de Estudos sobre Violência, Saúde e Acidentes (Lavisa), UFES

Franciéle Marabotti Costa Leite

Doutora em Epidemiologia. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e Enfermagem da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo. Líder do Laboratório de Estudos sobre Violência, Saúde e Acidentes (Lavisa) da UFES

Gracielle Pampollim

Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória. Membro do Laboratório de Estudos sobre Violência, Saúde e Acidentes (Lavisa), UFES.

Gabriela Ravete Cavalcante

Acadêmica de Fisioterapia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo. Membro do Laboratório de Estudos sobre Violência, Saúde e Acidentes (Lavisa), UFES

Márcia Regina de Oliveira Pedroso

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo; Docente da Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, Bahia. Membro do Laboratório de Estudos sobre Violência, Saúde e Acidentes (Lavisa), UFES

Edleusa Gomes Ferreira Cupertino

Pedagoga. Especialista em Violência contra crianças e adolescentes. Cedida pela FioCruz à Secretaria de Estado do Espírito Santo (SESA).

Membro do Laboratório de Estudos sobre Violência, Saúde e Acidentes (Lavisa), UFES

Fábio Lúcio Tavares

Doutor em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo. Vice-líder do Laboratório de Estudos sobre Violência, Saúde e Acidentes (Lavisa) da UFES

RESUMO: Objetivo: Descrever a ocorrência da violência financeira no estado do Espírito Santo a partir dos casos notificados no período de 2011 a 2018. **Método:** Estudo descritivo dos casos notificados de violência financeira no Sistema de Informação de Agravos de Notificação. A análise dos dados foi feita por meio do cálculo das frequências absolutas e relativas e os intervalos de confiança de 95% através do software Stata 14.1. **Resultados:** No período do estudo foram notificados 61 casos de violência financeira, correspondendo a uma frequência de 0,2% (IC 95% = 0,1-0,2) do total de notificações. Dentre as características gerais este agravo foi mais frequente entre vítimas do sexo feminino, na faixa etária 60 anos ou mais, raça/cor preta/parda e sem deficiência. Quanto ao agressor, a maioria é do sexo masculino, filhos ou parceiros (atual ou ex) da vítima e com suspeita de uso de álcool no momento da agressão. O número de envolvidos foi de dois ou mais, maior frequência

na residência, com histórico de repetição e cerca de 77% dos casos encaminhados a outros setores. **Conclusão:** a violência financeira apresenta uma baixa prevalência dentre as violências notificadas, sendo as mulheres idosas as mais vitimadas. Ainda, os agressores são em sua maioria aqueles com vínculo com a vítima. É fundamental que a financeira seja mais monitorada e divulgada a fim de que seja reconhecida, e, assim criadas estratégias de proteção às vítimas.

PALAVRAS-CHAVES: Violência; Epidemiologia; Notificação; Sistema de Informação.

ABSTRACT: Objective: To describe the occurrence of financial violence in the state of Espírito Santo from the cases notified in the period from 2011 to 2018. **Method:** Descriptive study of the reported cases of financial violence in the Notifiable Diseases Information System. Data analysis was performed by calculating absolute and relative frequencies and 95% confidence intervals using the Stata 14.1 software. **Results:** During the study period, 61 cases of financial violence were reported, corresponding to a frequency of 0.2% (IC 95% = 0,1-0,2) of the total number of notifications. Among the general characteristics, this injury was more frequent among female victims, aged 60 years or more, race / black / brown and without disabilities. As for the aggressor, most are male, children or partners (current or ex) of the victim and suspected of using alcohol at the time of the aggression. The number represented was two or more, higher frequency in the household, with a history of repetition and about 77% of cases referred to other sectors. **Conclusion:** financial violence has a low prevalence among reported violence, with elderly women being the most victimized. Still, the aggressors are mostly linked to the victim. It is essential that the financial is more monitored and publicized in order to be recognized and assimilated human protection to victims.

KEYWORDS: Violence; Epidemiology; Notification; Information System.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) conceitua a violência como o uso intencional de força, poder ou ameaça, contra si próprio, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade que tem grande probabilidade de derivar em lesão, morte, prejuízo psicológico, deformidade no desenvolvimento ou provação (KRUG, 2002). Ademais, pode ser classificada de acordo com a sua natureza em: física, psicológica/moral, financeira/econômica/patrimonial, negligência/abandono, tortura, sexual, tráfico de seres humanos e por intervenção legal (KRUG, 2002; BRASIL, 2016).

Considerando a valorização que o dinheiro, o patrimônio e os bens possuem em nossa sociedade, é necessário avançar na compreensão da violência financeira/econômica/patrimonial e suas implicações para a saúde das vítimas. Este agravo acarreta dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, bens e valores das vítimas. Corresponde a exploração ilegal ou imprópria, ou no uso não habilitado de seus fundos financeiros e patrimoniais, ocorre geralmente contra pessoas idosas, mulheres e pessoas com deficiência (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Em 2019, segundo estimativas do Disque 100, a violência financeira foi uma das

violações mais sofridas por pessoas idosas, seguida pela negligência e violência psicológica (BRASIL, 2019). De acordo com o Dossiê Mulher do Rio de Janeiro de 2020, elaborado a partir de dados obtidos dos registros formais de crimes, na Secretaria de Estado de Polícia Civil, dentre os casos de violência patrimonial, cerca de 50 a 70% eram contra mulheres, totalizando 5.937 mulheres vitimizadas (MENDES *et al.* 2020).

Dentre os fatores associados à violência financeira, podemos citar: a administração dos bens e recursos como pensões e aposentadorias por parte dos cuidadores e/ou familiares; o desconhecimento das leis/direitos; a desvalorização e desrespeito da vítima; a equivocada convicção de que o patrimônio das pessoas (principalmente idosas) pertence aos familiares; e ainda, a dependência econômica (em especial de mulheres) (LIMA; D’AFFONSECA, 2020; BAPTISTA, 2020; BRASIL, 2020).

É importante refletir que a violência financeira impacta na vida das pessoas acarretando desgastes físicos, psicológicos e sociais, tornando as vítimas dependentes de seus agressores. Além disso, surgem sentimento de culpa, vergonha e incapacidade, visto que seu dinheiro e seus bens lhe dão autonomia e liberdade econômica (IRIGARAY *et al.* 2016; SANTOS *et al.*, 2019).

A necessidade da discussão e da notificação da violência financeira é fundamental para que o assunto seja mais abordado e para que os casos e os grupos de risco sejam identificados, inclusive dentro do setor de saúde. É crucial que os profissionais da saúde possam assistir, realizar o acolhimento e a escuta qualificada à vítima. A ação do profissional impacta na diminuição do agravo, promove a autonomia do paciente, a recuperação mental e social e a qualidade de vida dessas pessoas, visto que serão acolhidas e inseridas na rede de proteção (XAVIER; SILVA, 2019). Destaca-se, porém, que os profissionais precisam ter conhecimento sobre a violência financeira, para que possam entender o relato da vítima, e assim realizar a notificação (WANDERBROOKE; MORÉ, 2012; SANTOS *et al.* 2019).

Diante do exposto, compreende-se que é indispensável aprofundar os conhecimentos sobre a violência econômica/financeira ou patrimonial, para que grupos de risco possam ser identificados e políticas públicas de proteção possam ser implementadas. Dessa forma, o objetivo deste estudo foi descrever a ocorrência da violência financeira no estado do Espírito Santo a partir dos casos notificados no período de 2011 a 2018.

METODOLOGIA

Foi desenvolvido um estudo epidemiológico descritivo, com base na análise dos dados secundários de todos os casos de violência financeira notificados de 2011 a 2018 e registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) no Espírito Santo.

O estado do Espírito Santo possui uma área territorial de 46.074.447 mk2, densidade demográfica de 76,25 hab/km2, e uma população estimada para o ano de 2021 de 4.108.508

pessoas, tendo um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,740 (IBGE, c2021).

Os dados para a execução desta pesquisa foram concedidos pela Secretaria de Estado de Saúde do Espírito Santo e consiste em um banco de dados onde há todos os casos de violência notificados por meio da Ficha de Notificação/ Investigação de Violência Interpessoal e Autoprovocada do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), no Espírito Santo entre 2011 e 2018. O período de escolha do estudo justifica-se pois somente a partir de 2011, por meio da Portaria nº 104 de 25 de Janeiro de 2011, que as violências passaram a integrar a Lista Nacional das Doenças e Agravos de Notificação Compulsória (BRASIL, 2011a).

O banco de dados foi submetido a rigorosa qualificação das informações para correção de possíveis inconsistências, seguindo as diretrizes do Instrutivo de Notificações de Violência Interpessoal e Autoprovocada (BRASIL, 2016).

A ocorrência da violência financeira/econômica foi medida de forma dicotômica (sim/não). A notificação da violência financeira é feita de acordo com o relato de descrição dado pelo instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada, que conceitua esse agravo como:

O ato de violência que implica dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos, documentos pessoais, instrumentos de trabalho, bens e valores da pessoa atendida/vítima. Consiste na exploração imprópria ou ilegal, ou no uso não consentido de seus recursos financeiros e patrimoniais (BRASIL, 2016, p.59).

As variáveis de caracterização da vítima foram: sexo, faixa etária, raça/cor e presença de deficiências/transtornos. No que concerne as variáveis de caracterização do agressor, foram consideradas as seguintes: sexo, faixa etária, vínculo com a vítima e suspeita de uso de álcool. Quanto ao evento, observou-se o número de envolvidos, a ocorrência na residência, histórico de repetição e o encaminhamento para outros serviços.

Os dados foram analisados de forma descritiva através do cálculo das frequências absolutas e relativas e os intervalos de confiança de 95% e realização do teste do Qui-Quadrado de Pearson. As análises foram realizadas no software Stata 14.1 e foram considerados significativos valores de p menores que 0,05.

Este estudo faz parte do projeto “Violência nos diferentes ciclos de vida no estado do Espírito Santo: uma análise epidemiológica”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo e identificado pela inscrição número 2.819.597.

RESULTADOS

Dos 36.392 casos notificados no período de 2011 a 2018, 61 casos correspondiam a violência financeira, o que equivale a uma prevalência de 0,2% (IC 95%= 0,1-0,2). Este agravo foi mais frequente entre pessoas do sexo feminino (72,1%), de faixa etária 60 anos ou mais (65,6%), com raça/cor preta/parda (60%), e sem deficiência (67,9%). Quanto ao

perpetrador, as maiores prevalências foram de agressores com 25 anos ou mais (83,3%), do sexo masculino (68,3%), filhos (35,1%) ou parceiros (atual ou ex) da vítima (28,1%) e com suspeita de uso de álcool (55,8%). Em geral, a violência apresentou somente um agressor (71,7%) e ocorreu na residência (93,1%). O histórico de repetição foi frequente (94,6%) e 76,7% dos casos foram encaminhados a outros setores (Tabela 1).

| Variáveis | n | % | IC 95% |
|----------------------------------|----------|----------|---------------|
| Sexo | | | |
| Masculino | 17 | 27,9 | 17,8-40,7 |
| Feminino | 44 | 72,1 | 59,3-82,2 |
| Faixa etária | | | |
| 10 a 19 anos | 1 | 1,6 | 0,2-11,3 |
| 20 a 59 anos | 20 | 32,8 | 22,0-45,8 |
| 60 anos e mais | 40 | 65,6 | 52,5-76,6 |
| Raça/Cor | | | |
| Branca | 22 | 40,0 | 27,6-53,8 |
| Preta/Parda | 33 | 60,0 | 46,2-72,4 |
| Deficiências/Transtornos | | | |
| Não | 38 | 67,9 | 54,2-79,0 |
| Sim | 18 | 32,1 | 21,0-45,8 |
| Faixa etária do agressor | | | |
| 0 – 24 anos | 8 | 16,7 | 8,3-30,5 |
| 25 anos ou mais | 40 | 83,3 | 69,5-91,7 |
| Sexo do agressor | | | |
| Masculino | 41 | 68,3 | 55,2-79,1 |
| Feminino | 11 | 18,3 | 10,3-30,6 |
| Ambos | 8 | 13,3 | 6,7-24,9 |
| Vínculo com a vítima | | | |
| Parceiro atual ou ex | 16 | 28,1 | 17,7-41,5 |
| Filho | 20 | 35,1 | 23,6-48,6 |
| Irmão | 3 | 5,3 | 1,7-15,6 |
| Cuidador | 4 | 7,0 | 2,6-17,7 |
| Outros | 14 | 24,6 | 14,9-37,8 |
| Suspeita de uso de álcool | | | |
| Não | 19 | 44,2 | 29,7-59,7 |
| Sim | 24 | 55,8 | 40,3-70,3 |
| Número de envolvidos | | | |
| Um | 43 | 71,7 | 58,7-81,9 |
| Dois ou mais | 17 | 28,3 | 18,2-41,3 |
| Ocorreu na residência | | | |

| | | | |
|-------------------------------|----|------|-----------|
| Não | 4 | 6,9 | 2,5-17,4 |
| Sim | 54 | 93,1 | 82,6-97,5 |
| Violência de repetição | | | |
| Não | 3 | 5,4 | 0,2-15,8 |
| Sim | 53 | 94,6 | 84,2-98,3 |
| Encaminhamento | | | |
| Não | 14 | 23,3 | 14,1-36,0 |
| Sim | 46 | 76,7 | 64,0-85,9 |

Tabela 1. Características gerais da violência de repetição no que tange as vítimas, os agressores e o evento. Espírito Santo, 2011 a 2018.

Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)/Espírito Santo, 2011-2018.

Na análise bivariada, a violência financeira se mostrou associada à faixa etária da vítima, à presença de deficiências/transtornos, ao sexo e faixa etária do agressor, ao vínculo com a vítima, à suspeita de uso de álcool, ao número de envolvidos, à ocorrência na residência e ao histórico de repetição (Tabela 2).

| Variáveis | n | % | IC 95% | p-valor |
|---------------------------------|----|-----|---------|---------|
| Sexo | | | | |
| Masculino | 17 | 0,2 | 0,1-0,3 | 0,619 |
| Feminino | 44 | 0,2 | 0,1-0,2 | |
| Faixa etária | | | | |
| 10 a 19 anos | 1 | 0,0 | 0,0-0,1 | <0,001 |
| 20 a 59 anos | 20 | 0,1 | 0,1-0,1 | |
| 60 anos e mais | 40 | 2,1 | 1,5-2,8 | |
| Raça/Cor | | | | |
| Branca | 22 | 0,3 | 0,2-0,4 | 0,154 |
| Preta/Parda | 33 | 0,2 | 0,1-0,2 | |
| Deficiências/Transtornos | | | | |
| Não | 38 | 0,2 | 0,1-0,2 | 0,001 |
| Sim | 18 | 0,4 | 0,3-0,7 | |
| Faixa etária do agressor | | | | |
| 0-24 anos | 8 | 0,1 | 0,1-0,2 | 0,004 |
| 25 anos e mais | 40 | 0,3 | 0,2-0,4 | |
| Sexo do agressor | | | | |
| Masculino | 41 | 0,2 | 0,2-0,3 | <0,001 |
| Feminino | 11 | 0,1 | 0,1-0,2 | |
| Ambos | 8 | 1,1 | 0,5-2,1 | |
| Vínculo com a vítima | | | | |

| | | | | |
|----------------------------------|----|-----|----------|--------|
| Parceiro atual ou ex | 16 | 0,2 | 0,1-0,3 | |
| Filho | 20 | 2,0 | 1,3-3,1 | |
| Irmão | 3 | 0,4 | 0,1-1,1 | <0,001 |
| Cuidador | 4 | 8,7 | 3,3-21,2 | |
| Outros | 14 | 0,1 | 0,1-0,2 | |
| Suspeita de uso de álcool | | | | |
| Não | 19 | 0,2 | 0,1-0,2 | |
| Sim | 24 | 0,3 | 0,2-0,4 | 0,034 |
| Número de envolvidos | | | | |
| Um | 43 | 0,2 | 0,1-0,2 | |
| Dois ou mais | 17 | 0,4 | 0,3-0,7 | 0,001 |
| Ocorreu na residência | | | | |
| Não | 4 | 0,1 | 0,1-0,1 | |
| Sim | 54 | 0,3 | 0,2-0,3 | <0,001 |
| Violência de repetição | | | | |
| Não | 3 | 0,0 | 0,0-0,0 | |
| Sim | 53 | 0,4 | 0,3-0,5 | <0,001 |
| Encaminhamento | | | | |
| Não | 14 | 0,3 | 0,2-0,5 | |
| Sim | 46 | 0,2 | 0,1-0,2 | 0,161 |

Tabela 2. Análise bivariada das notificações das vítimas, dos agressores e do evento. Espírito Santo, 2011 a 2018.

Fonte: Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN)/Espírito Santo, 2011-2018.

DISCUSSÃO

Este estudo realizado no estado do Espírito Santo representa uma análise inédita acerca dos casos notificados de violência financeira, de maneira abrangente, na esfera dos serviços de saúde. Os estudos de base populacional acerca dessa violência ainda são introdutórios, por isso, o exposto estudo se faz substancial para traçar um perfil epidemiológico.

A prevalência de violência financeira foi de 0,2% no estado do Espírito Santo, no período de 2011 a 2018. A nível nacional, o relatório 2019 do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos relata que das denúncias feitas ao disque 100, 8% dos casos se tratava de violência patrimonial (BRASIL, 2019). Enquanto estudos de Leite *et al* (2019) com idosos do Espírito Santo, mostrou prevalência de 2,8% de violência financeira.

Na análise bivariada observou-se uma relação estatisticamente significativa entre a violência financeira e a faixa etária, sendo este agravo mais frequente entre pessoas idosas, com frequência de 65,6% entre os casos analisados, percentual maior do que o encontrado em um estudo realizado em Portugal, que analisou o fenômeno da violência contra o idoso,

e relatou que 47,5% dos idosos estudados foram vítimas de violência financeira (GIL *et al.*, 2015). Outro estudo realizado com casos notificados de violência financeira contra a pessoa idosa, mostrou que a região sudeste é a segunda região mais frequente no registro deste agravo, com 28,7% dos casos (SILVA; BENITO, 2021).

Apresentar deficiência/transtorno também esteve estatisticamente relacionado à violência financeira, concordando com o estudo de De Mello *et al.* (2021). Associado ao processo de envelhecimento é comum ocorrer alterações físicas, cognitivas e funcionais que os tornam mais fragilizados e dependentes de seus familiares, deixando-os, por vezes, mais vulneráveis a vivenciarem situações de violência (IRIGARAY *et al.* 2016).

Estudos de Njaine *et al* (2020), ressaltam ainda que as pessoas idosas vítimas de violência financeira têm como principais agressores os próprios familiares como netos, filhos, cônjuges etc. concordando com achados deste estudo em relação às características do agressor. Em algumas famílias, o idoso permanece como provedor de renda para a família, assumindo as responsabilidades financeiras dos familiares, podendo se tornar uma vítima da violência financeira pelos seus familiares (DE ALMEIDA, 2021).

Quanto ao sexo da vítima, houve maior prevalência entre as vítimas do sexo feminino (72,1%), similar ao observado no Dossiê Mulher do Rio de Janeiro, que também identificou maior frequência deste agravo entre mulheres no ano de 2019 (OLIVEIRA *et al.*, 2021). Houve maior prevalência de mulheres idosas quanto a vitimização da violência financeira no estudo, entretanto, o Dossiê também chama atenção para a vitimização de mulheres com idades entre 30 a 59 anos. O predomínio de vítimas do sexo feminino pode ser efeito da desigualdade de gênero, advinda da construção social dos sexos, que confere a mulher uma inferioridade e desvalorização, servindo de base para violência de gênero e para violação dos direitos das mulheres (BRASIL, 2011b), assim as mulheres são mais sujeitas à violência.

Corroborando com esta assertiva, neste estudo observou-se ainda que os agressores eram predominantemente conhecidos da vítima em casos (filhos, companheiros ou ex, irmãos etc.) e do sexo masculino. Os parceiros atuais ou ex perpetraram a violência ao perceberem que as mulheres têm a intenção de romper o relacionamento e por conta disso as punem com a supressão de documentos, dano aos seus objetos etc. (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Em relação à cor das vítimas 60% eram consideradas pretas/pardas, o que reflete o fato de que a população negra no que diz respeito à renda, educação, violência e outros ainda se encontram sujeitos às piores situações e ainda tem menos acesso à serviços básicos, em comparação às pessoas brancas, deixando-os mais sujeitos a vivenciar situações de violência (THEODORO *et al.*, 2008; IBGE, 2020).

Outro ponto a ser discutido é sobre a suspeita de uso de álcool pelos agressores em que, neste estudo, esteve estatisticamente associado ao desfecho, com prevalência de 55,8% entre os casos de violência financeira, corroborando com os achados de Leite *et al.*

(2019) ao estudar a violência financeira contra a pessoa idosa. Logo, o consumo de álcool pode ser observado como um fator de risco para a violência, tendo como uma possível explicação o fato de que consumo dessa substância traz alguns efeitos possíveis ao seu usuário, como por exemplo, prejuízo na cognição, na atenção e na destreza, podendo ocorrer impulsos agressivos e comportamentais, que são capazes de afetar a capacidade das pessoas (WHO, 2018). Além disso, é relatado que o consumo excessivo de álcool associado a determinantes sociais negativos como determinadas normas culturais, sociais e de gênero, estão associados a múltiplos tipos de violência (OMS, 2015).

A residência que deveria ser um local de acolhimento e proteção, também esteve relacionada a violência financeira, onde 93% dos casos notificados ocorreram na residência neste espaço. A literatura dispõe que em arranjos familiares em que filhos, netos e familiares em geral moram junto com os idosos, por exemplo, a violência financeira pode ocorrer por conta de conflitos entre os idosos e os demais familiares e de desacordos de valores e dificuldades financeiras (SANTOS *et al.*, 2019).

Outra questão a discutir são os encaminhamentos, nota-se que cerca de 77% dos casos notificados foram encaminhados a outros setores. De certo, é importante que se registre e encaminhe as vítimas de violência para outros serviços da rede de atenção e proteção às pessoas em situação de violência e para serviços complementares (BRASIL, 2017) a fim de que se possa firmar a potencialidade da rede e que a vítima possa seguir com atendimento.

Em relação ao histórico de repetição, este evento esteve presente na maioria dos casos notificados, achado semelhante ao encontrado em outro estudo realizado no estado do Espírito Santo, onde a revitimização esteve presente em 93% dos casos de violência financeira contra mulheres idosas (LEITE, *et al.*, 2019). Uma possível explicação, se deve ao fato de as vítimas se virem como dependentes dos agressores e acreditarem que precisam deles para gerir suas finanças (MASCARENHAS *et al.*, 2010; RODRIGUES *et al.*, 2019), isso faz com os indivíduos se vejam presos em um ciclo constante de violência patrimonial, no qual não conseguem se desvencilhar, devido ao medo de continuar sofrendo abusos ou ainda ser abandonados e afastados do convívio familiar, caso denunciem (ROCHA *et al.*, 2018; BOLSONI *et al.*, 2016; RODRIGUES *et al.*, 2019).

A violência financeira ainda é pouco notificada, seja pela dificuldade das vítimas de irem atrás de ajuda e até mesmo despreparo e falhas dos profissionais de saúde para identificação, enfrentamento e acompanhamento dos casos aliado ao desconhecimento desses quanto à rede de atendimento e às políticas de proteção a essa população (DE OLIVEIRA, 2013; LINO, *et al.*; 2019; RODRIGUES, *et al.*; 2019).

Importante destacar que a notificação da violência é uma maneira de cuidar das vítimas que estão passando por uma situação extremamente complicada, e por muitas vezes se encontram desamparadas e necessitando de ajuda, ademais ao fazer isso, ajuda com que esse problema venha a ganhar uma maior visibilidade e assim faz com que

políticas públicas sejam subsidiadas criando estratégias para a promoção da cultura da paz (SILVA, 2018).

No que tange às notificações, é comum a ocorrência de subnotificação dos casos devido a vários fatores, como por exemplo, a insciência das leis e órgãos que protegem as vítimas, e do entendimento dos profissionais quanto a esse agravo, favorecendo a ocorrência e reincidência deste agravo, como descrito por Pereira *et al.* (2013) em seu estudo de violência patrimonial contra a mulher.

Esta produção apresentou algumas limitações quanto ao seu desenvolvimento, entre elas, a ficha de notificações do SINAN que dispõe a respeito do preenchimento, orientando que quando há a ocorrência de duas violências distintas, o profissional deve preencher outro formulário (BRASIL, 2016). O Instrutivo de violência interpessoal e autoprovocada exige que seja assinalado somente o tipo principal de violência ao qual a vítima está sofrendo, diminuindo o número de notificações registradas. O número reduzido de notificações não permitiu que fosse realizada uma análise ajustada para co-variáveis, impedindo uma análise inferencial. Além disso, a ficha é preenchida pelo profissional da saúde ao ouvir o relato da vítima, assim, algumas informações podem não ter sido registradas por esses profissionais ao preencherem a ficha.

Por fim, ainda que a violência seja um problema de saúde pública no Brasil há a carência de estudos quanto a violência financeira que possibilitem a indicação da seriedade desse agravo na população em geral. Os estudos existentes estimam a violência financeira no Brasil, são estudos realizados em grupos populacionais específicos como idosos e mulheres. Assim, verifica-se uma dificuldade em estimar a incidência do agravo nos sistemas de saúde nacionais para possível discussão e possível elaboração de medidas de prevenção à violência.

Os resultados desse estudo são de grande importância visto a pouca literatura acerca do assunto. Por isso, é necessário que sejam realizados mais estudos, em especial, de base populacional quanto acerca da violência financeira no Brasil, para que esses dados sirvam de base para o monitoramento do agravo na população e para o planejamento de novas estratégias, políticas públicas e ações de proteção às pessoas em situação de violência, pois é um problema de saúde no Brasil e deve ser investigada.

CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que as vítimas que sofreram de violência financeira eram principalmente mulheres idosas, pretas ou pardas e sem deficiência, com agressores do sexo masculino sendo perpetrada por filho ou parceiro (atual ou ex) e com histórico de repetição. A prevalência da violência financeira foi baixa e ocorre mais frequentemente nas residências das vítimas.

A violência financeira é uma das formas de abuso praticadas principalmente contra

mulheres e pessoas idosas, onde as vítimas têm medo de denunciar e sofrerem represálias e por conta disso vivenciam o agravo em silêncio. Além disso, os profissionais de saúde, e por vezes, as vítimas têm dificuldade de identificar esse agravo, pois há pouca disseminação acerca de sua definição, amparo nas leis e informações sobre sua ocorrência.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, R. R. O. **Você e seus filhos vão morrer de fome: a violência patrimonial e a permanência da mulher no relacionamento abusivo**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

BOLSONI, C. C. *et al.* Prevalência de violência contra idosos e fatores associados, estudo de base populacional em Florianópolis, SC. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**. v. 19, n. 4, p. 1-12, Jul-Ago, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150184>.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de proteção e defesa dos direitos da pessoa idosa. **Violência contra a pessoa idosa vamos falar sobre isso?** Brasília-DF. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Disque Direitos Humanos - Relatório 2019**. Brasília: Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Notificação de violências interpessoais e provocadas**. 1º ed. p. 1-24. Brasília - DF. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **VIVA: instrutivo de notificação de violência interpessoal e autoprovocada**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Portaria nº 104, de 25 de janeiro de 2011. Define as terminologias adotadas em legislação nacional [...], a relação de doenças, agravos e eventos em saúde pública de notificação compulsória, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jan. 2011a.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011b

DE ALMEIDA, G. T. *et al.* Idosos de Baixa Renda, Violência Financeira e Crédito: O Olhar da Transformative Consumer Research. **Revista Gestão & Conexões**. v. 10, n. 1, jan./abr., 2021. DOI: <https://doi.org/10.47456/regec.2317-5087.2021.10.1.34596.102-120>.

DE MELLO, N. F. *et al.* Casos de violência contra pessoas com deficiência notificados por serviços de saúde brasileiros, 2011-2017. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. v. 30, n. 3, p. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1679-49742021000300007>.

DE OLIVEIRA, A. A. **Violência doméstica patrimonial: A revitimização da mulher**. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Direito). Faculdade de Direito da Universidade de Brasília - Unb. 88 f. Brasília, 2013.

GIL, A. P. *et al.* Estudo sobre pessoas idosas vítimas de violência em Portugal: sociografia da ocorrência. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p.1234-1246, jun, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00084614>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e Estados. **IBGE. c2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es.html>. Acesso em: 03 Jan. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Rio de Janeiro, 2020. IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101748.pdf>. Acesso em: 03 Jan. 2022.

IRIGARAY, T. Q. *et al.* Maus-tratos contra idosos em Porto Alegre, Rio Grande do Sul: um estudo documental. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 33, n. 3, p. 543-551, julho - setembro 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300017>.

KRUG, E.G. *et al.* **World report on violence and health**. Geneva: World Health Organization – WHO, 2002.

LEITE, F. M. C. *et al.* Violência financeira e sexual contra a pessoa idosa: caracterização das notificações no Espírito Santo. **Revista Baiana de Enfermagem**. v. 33, p. 1-10, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18471/rbe.v33.33364>.

LIMA, M.; D’AFFONSECA, S. M. Um Estudo sobre denúncias de violência registradas no Disque 100 - Pessoas com deficiência. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. v. 20, n. 3, p. 729-750, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/epp.2020.54344>.

LINO, V. T. S. *et al.* Prevalence and factors associated with caregiver abuse of elderly dependents: The hidden face of family violence. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 24, n. 1, p. 87-96, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018241.34872016>.

MASCARENHAS, M. D. M. *et al.* Violence against the elderly: Analysis of the reports made in the health sector - Brazil, 2010. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 17, n. 9, p. 1-11, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000900014>.

MENDES, A. P. *et al.* (Orgs.). **Dossiê Mulher 2020**. 15. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Segurança Pública, 2020.

NJAINÉ, K. *et al.* **Impactos da Violência na Saúde**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ. 2020. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557080948>.

OLIVEIRA, E. *et al.* (Orgs.). **Dossiê Mulher 2021**. 16. ed. Rio de Janeiro: Instituto de Segurança Pública, 2021.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre a prevenção da violência 2014**. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. p. 1-288. 2015. Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PEREIRA, R. C. B. *et al.* O fenômeno da violência patrimonial contra a mulher: percepções das vítimas. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Doméstica**. v. 24, n. 1, p.207-236, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul. Departamento de ações em saúde. **Enfrentamento da violência contra a pessoa idosa na saúde**. Porto Alegre-RS: Secretaria de Estado da Saúde, 2016.

ROCHA, R.C. et al. Violência velada e revelada contra idosos em Minas Gerais-Brasil: análise de denúncias e notificações. **Saúde debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S406>

RODRIGUES, R. A. P. *et al.* Report of multiple abuse against older adults in three Brazilian cities. **PLOS ONE**. v. 14, n. 2. p. 1-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211806>.

SANTOS, A. M. R., *et al.* Violência econômico-financeira e patrimonial contra o idoso: estudo documental. **Revista da Escola de Enfermagem USP**. v. 53, p. 1-9, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017043803417>.

SILVA, G. A.; BENITO, L. A. O. Denúncias de violência financeira contra idosos no Brasil: 2011-2018. **REVISIA**. v. 10, n. 2, p. 432-45, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36239/revisa.v10.n2.p432a445>.

SILVA, M. **A importância da notificação de violência no sistema de informação de agravos de notificação**. 2019. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em saúde da família e comunidade) - Universidade Federal do Piauí - UFPI, Piauí, 2018.

THEODORO, M. *et al.*, (Orgs.). **As políticas públicas e a desigualdade social no Brasil 120 anos após a abolição**. 1. ed. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

WANDERBROOCKE, A. C. N. S.; MORÉ, C. L. O. O. Significados de violência familiar contra o idoso na perspectiva de profissionais da Atenção Primária à Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 8, p. 2095-2103, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000800020>.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Status Report on Alcohol and Health 2018**. Genebra: WHO, 2018. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789241565639>. Acesso em: 03 Jan. 2022.

XAVIER, A. A. P.; SILVA, E. G. Assistência de enfermagem no atendimento de mulheres em situação de violência na atenção básica. **Revista de Iniciação Científica e Extensão**. v. 2, p. 293-300, 2019.

CAPÍTULO 13

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER E SUA LIGAÇÃO COM OS CASOS DE FEMINICÍDIO

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 13/01/2022

Ionara da Silva Soares

Faculdade do Maranhão – FACAM
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7394193004584227>

Bruna Thairla Soares Salazar

Faculdade de Educação Memorial Adelaide
Franco – FEMAF
Pedreiras – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0001-6372-483X>

Marcia Juliana Barbosa da Silva

Faculdade do Maranhão – FACAM
São Luís – Maranhão
<https://orcid.org/000-0003-2432-1418>

Mariana Monteiro Freitas

Faculdade de Educação Memorial Adelaide
Franco – FEMAF
Pedreiras – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0002-5469-8788>

Marcia Regina Pereira Bilio

Faculdade de Educação Memorial Adelaide
Franco – FEMAF
Pedreiras – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7962659822365264>

Pedro de Sousa Vieira

Faculdade de Educação Memorial Adelaide
Franco – FEMAF
Pedreiras – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0003-0651-1111>

Wayla Kelly de Lima Martins

Universidade Estadual do Maranhão – UEMA
São Luís – Maranhão
<https://orcid.org/0000-0002-8602-9837>

Rayane Silva Magalhaes Costeira

Faculdade de Educação Memorial Adelaide
Franco – FEMAF
Pedreiras – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7046504068310824>

Graciete Rodrigues dos Santos

Faculdade de Educação Memorial Adelaide
Franco – FEMAF
Pedreiras – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4085431199752903>

RESUMO : Tendo em vista que à violência contra a mulher é um fenômeno que atinge um número cada vez maior de mulheres e que se estende para as relações familiares, tornando-se cada vez mais visível. A violência doméstica tem se tornado cada vez mais constante nas relações entre parceiros, caracterizando-se de várias formas: física, psicológica, sexual, patrimonial, etc. afetando a vítima em todas as áreas. esse fenômeno tem chamado cada vez mais atenção das autoridades, na proporção que se alastra pela sociedade, traz consequências para a vida da mulher seja fisicamente ou psicologicamente. Dentro das relações familiares cada vez mais mulheres são agredidas e conseqüentemente mortas por seus parceiros e ex-parceiros. O feminicídio está ligado diretamente com os casos de violência doméstica contra a mulher, este ato configura-se como a última tentativa de imposição

da autoridade sobre a vítima. Realiza-se, então, uma pesquisa de cunho bibliográfico. Diante disso, verifica-se que a violência contra a mulher parte primeiramente da desigualdade de gênero já existente e fixada na sociedade, dessa maneira os casos de violência são cada vez mais crescentes. Com o aumento das agressões cada vez mais casos de feminicídio têm sido registrados, sejam cometidos por companheiros ou ex-companheiros. Conclui-se que a violência contra a mulher fere o direito de uma vida digna, além de ser um ato cruel baseado no gênero que afeta a vida da vítima como um todo tendo como consequência mais grave à morte.

PALAVRA-CHAVE: Violência Doméstica. Mulher. Feminicídio.

ABSTRACT: Considering that violence against women is a phenomenon that affects an increasing number of women and extends to family relationships, becoming increasingly visible. Domestic violence has become more and more constant in relationships between partners, being characterized in various ways: physical, psychological, sexual, patrimonial, etc. affecting the victim in all areas. This phenomenon has drawn more and more attention from authorities, as it spreads throughout society, it has consequences for women's lives, whether physically or psychologically. Within family relationships, more and more women are attacked and consequently killed by their partners and ex-partners. Femicide is directly linked to cases of domestic violence against women; this act is the last attempt to impose authority on the victim. A bibliographic research is then carried out. Given this, it appears that violence against women starts from the existing gender inequality and fixed in society, thus the cases of violence are increasing. With the increase in aggressions, more and more cases of femicide have been registered, whether committed by partners or ex-partners. It is concluded that violence against women violates the right to a dignified life, in addition to being a cruel act based on gender that affects the victim's life as a whole, with the most serious consequence of death.

KEYWORDS: Domestic Violence. Woman. Femicide.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade sempre demonstrou desde os primórdios a sua cultura discriminatória e preconceituosa quanto ao método de educação repassada durante gerações que ferem os direitos das mulheres, em virtude da ideologia patriarcal, para a qual as mulheres se encontram em situação desigual em relação aos homens. Tal relação hierárquica entre os gêneros ocasiona a violência física ou moral contra as mulheres. A violência contra parceiros engloba comportamento dentro de uma relação íntima que pode causar a morte, lesão, sofrimentos físicos, sexual, ou psicológico e dano moral ou patrimonial (BRASIL, 2006). A denominação “violência doméstica” é por conta da violência que ocorre dentro do lar da própria vítima, e na grande maioria efetuada por seu parceiro íntimo. É importante salientar que essa violência se distingue em física, psicológica, sexual e moral. A violência doméstica tem se tornado cada vez mais constantes nas relações entre parceiros, trazendo várias consequências. É um crime cruel que na maioria das vezes resulta na morte de

muitas mulheres, tendo cada vez mais casos notificados. O assassinato de mulheres tem se tornado cada vez mais comum. Essa problemática tem chamado cada vez mais atenção, pois muitas mulheres não sofrem somente violência física, psicológica, sexual, patrimonial, elas também são mortas por seus parceiros ou ex-parceiros. Este trabalho pauta-se em uma pesquisa bibliográfica, por proporcionar uma maior variedade de materiais, sejam eles impressos ou extraídos da internet a serem utilizados na sua fundamentação. Citando Gil (2010, p. 29): “A pesquisa bibliográfica consiste na pesquisa a partir de fontes secundárias, material impresso, material disponibilizado na internet [...] e que com o passar do tempo passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas e CD’s”.

21 O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE COMO FRUTO DA VIOLÊNCIA SOFRIDA POR ELA

O papel da mulher frente à sociedade sempre foi discriminado e alvo de todas as violências sofridas por ela, pois foram subjugadas, humilhadas e tratadas como objetos, primeiramente de sua família. Desde o princípio, a sua história possui como base a submissão e dominação pelo homem, sempre estava subordinada ao sexo masculino, na infância era dominada pelo pai e na fase adulta, depois do casamento, por seu esposo.

O homem sempre foi tido como ser superior e sempre exerceu a autoridade que lhe era dada; a justificativa para a repressão da mulher era a superioridade do homem (MURARO,1975). As mulheres são preparadas desde a infância para assumirem o papel de esposa e dona de casa, portanto não necessitariam aprender outra coisa que não fosse vinculado a sua vida doméstica. “É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma” (PERROT,2007, p.93). Portanto para elas eram destinados os saberes que estiveram vinculados ao lar, à obediência assim como manter-se intacta para o seu futuro esposo, sendo preparadas para serem excelentes esposas.

Desta maneira, a mulher não tinha nenhuma autonomia, não era dona de sua própria vontade, era tratada como um indivíduo neutro, pois não tinha direito nem mesmo de escolher com quem dividiria sua vida íntima e amorosa, ou seja, seu pai decidiria qual seria o seu futuro, e quem seria o seu esposo, o casamento era uma espécie de negociação, não estava ligado ao amor e o desejo de duas pessoas de ficarem juntos, portanto, essa união poderia ser convenientes, para as famílias, mas não necessariamente para a mulher.

Depois do casamento, a mulher passava ser regida por seu esposo que agora era seu dono a quem deveria obedecer e esforça-se para agradar, tendo em vista que nenhuma autonomia era dada a ela, tinha que aceitar todas as formas de submissão e muitas vezes de maus tratos. Todos os seus comportamentos eram ignorados, portanto, a mulher tinha que se conservar como alguém pura, ou seja, “moça de família para casar” não poderia

por nenhum motivo permitir que sua imagem fosse difamada, assim, sendo exclusivamente projetada para ser dona de casa e mãe.

Contudo, a ideia acerca da posição da mulher não foi estabelecida unicamente pela família para preservar sua honra, a igreja também teve grande participação sobre essa influência do controle da figura feminina e do poder da sua sexualidade sob o homem, levando em conta o mito que permeia o início da desobediência e do pecado de que Eva induziu Adão a comer do fruto proibido desobedecendo a uma lei divina, portanto, “ a mulher se confunde com seu sexo e se reduz a ele, que marca sua função na família e na sociedade” (PERROT, 2007, p.64). Esse tratamento visava garantir que sua conduta não se tornasse pecadora, contudo não seguir esse padrão de comportamento poderia trazer à mulher difamação feita por comentários de vizinhos, assim como a quebra do convívio com os demais, uma vez que seu comportamento fugisse dos padrões impostos a ela, sua convivência seria limitada e passaria a ser vista como má influência para as demais mulheres. Dessa maneira, a mulher sempre esteve presa a este sistema de desigualdade e o sentimento de posse e controle por suas ações não poderia gerar outro fruto se não a violência.

A mulher sempre foi vitimada e mesmo com o passar do tempo, com a evolução das espécies e a descentralização de muitos conceitos conservadores sobre determinados comportamentos, o fato de ser mulher ainda traz consigo um certo peso e responsabilidade, uma vez que a mulher tem praticamente todos os seus atos ignorados simplesmente por ser mulher. Assim, é preciso entender que ao contrário do que se pensa a violência contra a mulher independe de nível econômico, grau de escolaridade, ou etnia. Verifica-se que há certos tipos de violência “como, por exemplo, os abusos de violência sexuais”, que ocorrem com maior incidência nas camadas sociais médias e altas (SOARES, 2006).

A violência contra mulheres é um abuso dos direitos humanos básicos. Portanto, não poderíamos dizer que a violência está baseada unicamente nas condições de vulnerabilidade, sendo consequência da pobreza, alcoolismo e drogadição, pois a violência contra a mulher atinge todos os níveis econômicos. A visão e o conceito de mulher tanto quanto a desigualdade presente, caminha por toda a sociedade fazendo assim vítimas em todas as camadas.

A violência contra a mulher também conceituada como violência de gênero, nada mais é que o abuso de poder do homem sobre a mulher, onde o mesmo tenta impor sua autoridade usando sua força física. Esse comportamento abusivo está fixado às linhas culturais do país, uma vez que a mulher ao longo de sua trajetória tem sofrido várias repressões.

Como bem adverte a antropologia, é preciso também estar atento para a normatividade social que justifica [os feminicídios] e favorece sua reiteração. Para isso não podemos fixar a atenção apenas no patriarcado como gerador de discriminação, mas temos que concluir outras formas de opressão social que se entrecruzam com gênero e contribuem para desenhar o contexto que

favorece as agressões violentas a mulheres, como a classe, a etnia da vítima, a violência do entorno e o desenraizamento social (COPELLO, 2012, p.131).

O patriarcado, ao longo da história, sempre foi visto como um dos fatores que contribuem como a permanência do fator da violência atravessar gerações, mas de acordo com o autor supracitado não se deve apenas olhar para o mesmo como fator redundante assim como o gênero que também tem sido a causa principal da violência contra a mulher, mas também é importante atentar para o fato que essa violência pode estar ligada diretamente com o meio social da vítima, assim como a classe social e a etnia, a qual está inserida. São muitos os fatores que contribuem para a permanência e o aumento da violência, as raízes culturais que prendem a sociedade à visão machista, que padroniza a mulher como um sexo frágil, dependente do homem como base social. De acordo com Piscitelli (2002), o caráter social de subordinação é questionado, uma vez que a mulher é vista de acordo com os padrões sociais que lhe foram atribuídos. Isto é de grande relevância, pois a ideia é subjacente, o que pode ser construído, pode ser modificado, portanto, se for possível alterar a forma como as mulheres são vistas frente à sociedade, seria possível modificar o espaço por elas ocupado. Desta maneira, a mulher está submetida a esses padrões que definem seu papel frente à sociedade, a menos que possam ser modificados havendo uma intervenção na forma como ela é vista. Se este conceito social sobre a mulher não pode ser modificado ela sempre será vítima deste sistema que aprisiona e que age de forma desigual com a mesma.

3 | A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E SUA LIGAÇÃO COM O FEMINICÍDIO

Seria praticamente impossível falar das relações entre homens e mulheres e não citar as diversas formas de violência sofridas pela mulher no seio familiar, uma vez que são muitas as formas de violência praticadas contra ela. No próprio domicílio na situação de esposa e dona de casa, muitas vezes os deveres familiares são confundidos com obrigações que não podem falhar, levando em conta que em uma relação o homem deseja conduzir de forma autoritária a mulher, muitas vezes ditando o que a mulher pode ou não fazer. Silva (2012) entende a violência doméstica como:

Qualquer forma de comportamento físico e/ou emocional, não acidental e inadequado, resultante de disfunções e/ou carências nas relações interpessoais, no contexto de uma relação de dependência por parte da vítima (física, emocional e/ou psicológica), e de confiança e poder (arbitrariamente exercido) por parte do abusador, que habitando, ou não, no mesmo agregado familiar seja cônjuge ou ex-cônjuge, companheiro/a ou ex-companheiro/a [...]. (SILVA, 2012, p. 9).

Compreender o fenômeno da violência doméstica contra a mulher assim como suas diferentes formas de manifestações é de suma importância uma vez que atinge cada vez mais mulheres e traz danos que podem ser irreversíveis e são elas as maiores vítimas de

violência dentro do lar.

Violência doméstica é a que ocorre dentro de casa, nas relações entre as pessoas da família, entre homens e mulheres, pais/mães e filhos, entre jovens e pessoas idosas. Podemos afirmar que, independente da faixa etária das pessoas que sofrem espancamentos, humilhações e ofensas nas relações descritas, às mulheres são alvo o principal. (TELES E MELO, 2003, p. 19).

É necessário entender que a violência doméstica não se baseia somente nas agressões físicas que deixam marcar visíveis, a violência entre parceiros vai, além disso, pode caracterizar-se de diversas formas desde psicológica, sexual, matrimonial. Atingindo a mulher de todas as maneiras, a fim de que ela continue sendo subordinada ao seu parceiro. Por muitas vezes esse tipo de comportamento controlador pode passar despercebido a mulher só percebe que esse ato tenta subordiná-la quando é impedida de manter contato com algumas pessoas até mesmo familiares, ou quando a mulher tenta fazer o contrário causa uma fúria e descontrole por parte do parceiro que nesse momento não aceita ser contrariado. Dessa maneira, a mulher é tida como um produto de posse, que deve total obediência, compromisso, e plena dedicação ao seu parceiro, que por muitas vezes age como um ditador, tratando a companheira como um produto que pode ser manipulado de acordo com suas vontades. A violência gerada dentro do lar é uma das formas mais comuns de violência contra a mulher. Dessa forma, é necessário entender que a partir do momento que a violência se desencadeia dentro do lar, a mulher passa da condição de esposa e companheira para vítima, perdendo assim sua autonomia de decidir sobre sua própria vida, para tornar-se obrigada a fazer o que seu parceiro quiser. “Qualquer que seja a razão do rompimento da relação, quando a iniciativa é da mulher, isto constitui uma afronta para ele. Na condição de macho dominador, não pode admitir tal ocorrência, podendo chegar a extremos de crueldade” (SAFFIOTI, 2002, p.62). Por outro lado, o homem sempre estabeleceu essa conduta desigual em relação à mulher, nas relações afetivas não poderia ser diferente, se a mulher agredida tomar a decisão de romper com o relacionamento isso causará uma fúria muito maior no homem que não aceitará ser contrariado. A partir do momento em que a mulher toma consciência que não é obrigada a se subordinar ao seu companheiro e já não aguenta sofrer tanta violência dentro do seu próprio lar e decide romper com a relação, ela não irá pôr fim ao seu sofrimento; mas desencadeará muito mais violência, tendo sua vida posta em jogo. Uma vez que o ato de violência mais cruel poderá levá-la à morte, pois a violência não chega ao fim com o término do relacionamento, uma vez que a vítima não terá paz e será perseguida constantemente pelo seu ex-companheiro.

Elas são, dentro de suas próprias casas, espancadas, humilhadas, estupradas e, muitas vezes, assassinadas por seus próprios companheiros e, com frequência, por seus ex-companheiros, ex-namorados, ex-amantes. Sobretudo quando a iniciativa do rompimento da relação é da mulher [...] como a segurança da mulher é considerada uma questão secundária, daí resulta muitas vezes na morte das ameaçadas. (SAFFIOTI, 2002, p.62).

Dessa forma, diferente do que se pensa, sair do relacionamento que a mulher é vítima de agressão não fará com que ela se livre de ser agredida. Infelizmente sair de um relacionamento violento é praticamente assinar a sentença de morte, uma vez que o parceiro nunca se dará por satisfeito. Os casos de mortes de mulheres por seus ex-companheiros mostram o descontrole que permeia essa relação homem e mulher. De acordo com Segato (2006a), o feminicídio é um crime de poder, pois reproduz a perda da autoridade sobre a mulher a qual estão submetidas. O feminicídio se torna a última instância de tentativa de poder, e tem feito muitas vítimas. É um crime que se diferencia dos demais homicídios, pois este tem base na desigualdade de gênero. É de suma importância compreender o feminicídio e sua diferença em relação a outros casos de homicídios. No entendimento das pesquisadoras sagot e carcedo feminicídio é definido como:

[...] O assassinato de mulheres por razões associadas com o seu gênero. O feminicídio é a forma mais extrema da violência baseada na iniquidade de gênero, entendida esta como a violência exercida pelos homens contra as mulheres em seu desejo de obter poder, dominação ou controle. Inclui os assassinatos produzidos pela violência intrafamiliar e sexual (SAGOT e CARCEDO, 2006, p. 414).

Partindo dessa definição, o feminicídio é um crime íntimo quando cometido por alguém que a vítima estabeleça algum tipo de relação ou afinidade, contudo, pode ainda acontecer o feminicídio cometido por pessoas que não tenham nenhuma ligação com a vítima dessa maneira se caracteriza como não íntimo. É importante salientar que o feminicídio está intimamente ligado à violência doméstica contra a mulher, pois nesse cenário a relação de poder do homem sobre a mulher ganha mais força, podendo ele ter mais autonomia sobre suas ações e decisões. É nessa relação que o homem estabelece a desigualdade de gênero e a sua superioridade sobre a mulher. Isso pode ser caracterizado por pequenos gestos no cotidiano, como: proibir a mulher de ter amigos do sexo masculino; tendo conta e senha de aplicativos que possua nas redes sociais; não permitindo que a mulher saia sozinha ou frequente lugares que considere impróprios para ela, entre outros. Ao aceitar essas condições impostas pelo companheiro a mulher não percebe de imediato que torna-se vítima desse sistema de hierarquia que prioriza a conduta do homem como um ser superior, que pode exigir de sua companheira o que quiser, mas não aceita ser cobrado, nem questionado quanto às suas ações “Feminicídio demonstra a desigualdade estrutural entre mulheres e homens e como a dominação dos homens sobre as mulheres encontra na violência de gênero um mecanismo de reprodução da opressão de mulheres”. (LAGARTE, 2008:217).

4 | CONCLUSÃO

Cada vez mais as mulheres são alvos de casos de violência doméstica dentro das relações com seus parceiros. Elas sofrem dentro de seus lares, violência física, psicológica,

sexual, patrimonial, moral. E, por vezes todas essas agressões tem como fim, a morte. O feminicídio é um crime que está baseado na desigualdade de gênero, pois cada vez mais mulheres têm sido mortas por seus companheiros e ex-companheiros. Apesar de ser previsto em lei como um crime hediondo, esse avanço não foi capaz de inibir os agressores e os casos nunca deixaram de crescer. Esta pesquisa se propôs aprofundar-se sobre a ligação dos casos de feminicídio com a violência doméstica. Diante disso, constata-se, que a violência doméstica originasse da desigualdade e tratamento que as mulheres receberam e recebem ao longo dos anos, o feminicídio é a expressão mais severa do descaso e banalização da vida da mulher, onde essa tem sua vida ceifada por um homem. Na maioria dos casos, por seus maridos, e mesmo depois da separação, ainda são mortas como consequência da violência que sofriam dentro do lar. Agora, por seus ex-maridos. O feminicídio não parte de um caso isolado, mas sim, de um percurso de violência, humilhação e desrespeito que a mulher sofre dentro do lar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha: Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm Acesso em: 26 dez. 2021.

COPELLO, P. L. **Apuntes sobre el feminicidio**. Revista de Derecho Penal y Criminologia 3. Época, n. 8 (julio de 2012), pág. 119-143.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010

LAGARDE, Marcela. "**Antropología, feminismo y políticas**: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres". In BULLEN, Margaret y DíEZ, Carmen (coords.) **RETOS TEÓRICOS Y NUEVAS PRÁCTICAS**. Serie, XI Congreso de Antropología de la FAAEE, Donostia, Ankulegi Antropologia Elkarte, (2008).

MURARO, R. M. **Libertação Sexual da Mulher**. Petrópolis: Vozes, 1975.p. 166.

PISCITELI, A. **Re-criando a (categoria) mulher?** In: ALGRANTI, L. (Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero**. (Textos Didáticos, n. 48). Campinas: IFCH-Unicamp, 2002.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

SAFFIOTI, H. I. B. (2002). **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

SILVA, J. (2012). **As competências emocionais em mulheres vítimas de violência conjugal**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Jurídica, Porto, Faculdades de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa.

SOARES, Lucila. **O fim do silêncio**. Veja, São Paulo, Ed. 1947, ano 39, n.10, p, 76-82, mar. 2006.

SEGATO, Rita Laura. (2006a), " Que és un feminicidio: notas para um debate emergente. " Serie Antropologia, 401.

SAGOT, Montserrat e CARCEDO, Ana. **Cuando la violencia contra las mujeres mata**: femicídio em Costa Rica, 1990-1999. In: CORRÊA, Mariza e SOUZA, Érica Renata de. (orgs.) *Vida em Família: uma perspectiva comparativa sobre "crimes de honra"*. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/ UNICAMP, 2006, pp.405-438 SCHRAIBER et al. Prevalência da violência contra a mulher por parceiro íntimo em regiões do Brasil. *Rev. Saúde Pública* 2007;41(5):797-807.

TELES, M. A. de A.; MELO, M. de. **O que é violência contra a mulher?**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CAPÍTULO 14

PATRIARCADO, MACHISMO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Data de aceite: 01/02/2022

Data de Submissão: 06/03/2022

Jaiani Vitor da Silva

Bacharela em Direito
Iguatu-CE

<http://lattes.cnpq.br/9971458519175061>

Djane Alves Victor

Pedagoga do Instituto Federal de Educação
Ciências e Tecnologia do Ceará IFCE
Crato-CE

<http://lattes.cnpq.br/2377706398678731>

Alexsandra Felipe de Andrade

Professora da Prefeitura Municipal de Iguatu
Iguatu-CE

<http://lattes.cnpq.br/3250760921043978>

Maria Aldene da Silva Monteiro

Pedagoga do Instituto Federal de Educação
Ciências e Tecnologia do Ceará IFCE
Sobral-CE

<http://lattes.cnpq.br/4209208008641325>

RESUMO: Esta pesquisa propõe reflexões acerca da relação existente entre o patriarcado, machismo e a violência contra a mulher. Buscou-se fazer um estudo sobre os processos históricos da violência contra a mulher através de suas bases socioeconômicas, sua evolução ao longo da sociedade capitalista e suas atuais características e formas de apresentações. A pesquisa vai recorrer e determinar às estreitas relações existentes entre o patriarcado, o machismo e

a violência contra a mulher dentro do processo de produção social e acumulação de capital da sociedade atual, com seu caráter histórico de construção da realidade social, rejeitando assim, quaisquer conceitos de naturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Patriarcado; Machismo; Violência contra a mulher.

PATRIARCHY, MACHISMO AND VIOLENCE AGAINST WOMEN

ABSTRACT: This research proposes reflections on the relationship between patriarchy, machismo and violence against women. We sought to make a study of the historical processes of violence against women through their socio-economic bases, their evolution throughout capitalist society and their current characteristics and forms of presentation. The research will resort to and determine the close relationships between patriarchy, machismo and violence against women within the process of social production and capital accumulation of today's society, with its historical character of construction of social reality, thus rejecting any concepts of naturalness.

KEYWORDS: Patriarchy; Chauvinism; Violence against women.

1 | INTRODUÇÃO

Existem no Brasil vários tipos de violência, o que acaba ocasionando uma enorme confusão nas suas conceituações. Comumente utilizam-se os conceitos de violência contra as mulheres e violência de gênero como sinônimos.

O mesmo ocorrendo com as conceituações de violência doméstica e violência intrafamiliar. (SAFFIOTI, 2015).

A violência de gênero situa-se como o conceito mais geral. Embora o gênero seja definido como as imagens que a sociedade constrói do masculino e do feminino, esse conceito é bem mais amplo, abrangendo também as relações homem–homem e mulher–mulher. Assim, a violência de gênero pode ocorrer entre dois homens ou entre duas mulheres. Porém, culturalmente a violência de gênero ocorre mais frequentemente sobre o homem contra a mulher. (SAFFIOTI, 2015).

Perpetuou-se na nossa cultura uma visão das mulheres como seres frágeis e de fácil dominação, talvez por possuírem menos força física que comumente estava associado ao corpo masculino. Sempre estando em posição de impotência e nunca ocupando os espaços de poder e decisão; fatores que contribuíram diretamente para a tolerância e até mesmo o incentivo do uso da força masculina sobre suas esposas. Os atos violentos tendem a aumentar quando os homens vivenciavam a impotência, visto que, não estavam acostumados com a perda do poder e da hierarquia doméstica que sustentava a relação de dominação masculina.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Mercado de trabalho e sua correlação com a educação feminina

Para entendermos o processo de desenvolvimento e apropriação social do machismo e da violência contra a mulher, devemos entendê-los dentro do processo de produção social e acumulação de capital da atual sociedade, com seu caráter histórico de construção da realidade social e, assim, rejeitando conceitos naturalizados.

“Reconhecer que a subordinação social é um produto histórico, enraizado em uma organização específica do trabalho, teve um efeito libertador sobre as mulheres. Desnaturalizando a divisão sexual do trabalho e as identidades que se erigiram com base nela, projetando categorias de gênero não apenas como construções sociais, mas como conceitos cujo conteúdo é redefinido com frequência, infinitamente móvel, indeterminado, sempre carregado politicamente.” (FEDERICI, 202, p. 96).

As mulheres das baixas camadas sociais sempre desempenharam papel fundamental na economia. Na idade média teve ela contribuído fortemente no papel de subsistência da família. Nessa fase anterior a revolução industrial, a mulher trabalhava na produção de bens e serviços, seja nos campos ou nas manufaturas, bem como, nas minas, nas lojas, nos mercados e nas oficinas, além, das tarefas domésticas. Dessa maneira, a família existia como unidade de produção que sustentava a riqueza social. (SAFFIOTI, 2013).

Embora vista como inferior ao homem em todas as esferas políticas, jurídicas e sociais, a mulher na sociedade pré-capitalista exerce importante força produtiva na economia feudal. Porém, essa função sempre foi vista como subsidiária dentro da divisão econômica

da família, por ser vista como de menor importância que a exercida pelo homem. Apesar disso, a mulher não é excluída do sistema produtivo, visto que, a produtividade do trabalho na criação da riqueza social é extremamente lenta. No mais, as camadas dominantes necessitavam das camadas baixas para garantir sua improdutividade. Contudo, o trabalho subsidiário que a mulher assumia no sistema de produção já indicava sua expulsão do sistema produtivo. (SAFFIOTI, 2013).

Com o advento do capitalismo, a mulher enfrenta, bem pior que a época medieval, sérios obstáculos ao emprego da força de trabalho feminina. Por conseguinte, as mulheres enfrentam grande dificuldade para inserção no mercado de trabalho ou quando conseguem são oferecidas funções subalternas e com péssimas condições, num processo de marginalização da mulher do sistema produtivo. (SAFFIOTI, 2013).

Desta maneira, a mulher sempre participou da produção de bens e serviços nos mais diversos setores da economia durante toda a história. Na idade média não foi diferente, pelo contrário, ela desempenhou papel essencial na manutenção econômica da família. Porém, suas atividades sempre foram vistas como de prestígio inferior às executadas pelos homens. O surgimento do capitalismo acentuou a posição de subsidiariedade que a mulher permaneceu na sociedade.

No mais, a sociedade capitalista percebendo a posição de subsidiariedade de que gozavam as mulheres aproveitaram para usufruir do máximo de mais-valia absoluta que conseguissem arrancar do sexo feminino, por meio da exploração da força de trabalho da mulher, com extensas jornadas de trabalho e salários inferiores aos homens, tendo em vista que, para acumulação rápida de capital, a tecnologia recente não se mostrava suficiente para a obtenção da mais-valia relativa. Com o advento das máquinas ocorreu um aumento elevado da produção do trabalho humano, porém não o suficiente para satisfazer o desejo de enriquecimento da classe burguesa. (SAFFIOTI, 2013).

Diante disso, a sociedade capitalista recém-criada ainda contava com pouco desenvolvimento tecnológico, que embora tivesse ocasionado uma revolução na produção industrial, não se mostrava suficiente para alcançar as ambições da classe burguesa. Então, a mulher foi vista como ideal para ser utilizada na exploração da força de trabalho capitalista, visto que, já se encontrava na sociedade como subalterna, sempre vista como inferior diante dos homens.

Esse cenário se altera entre 1860 e a Primeira Guerra Mundial com a formação do novo modelo de família proletária. Ocorrendo a gradual exclusão de mulheres e crianças do trabalho fabril, a partir de progressivas leis trabalhistas regulatórias conquistadas pelas lutas dos trabalhadores, entre elas a “lei das fábricas”. Com isso, cria-se a concepção do “salário familiar” e a figura da dona de casa proletária e do trabalho doméstico em si como um ramo produtivo específico da reprodução capitalista, encarregado da reprodução da mão de obra. Excluindo assim, a mulher do trabalho externo e criando mudanças nas relações de poder intradomiciliar. (FEDERICI, 2021).

Assim, a mulher começou a ser vista como concorrente dos homens no mercado de trabalho, perpetuando-se uma visão de rivalidade que velava a situação de exploração da força de trabalho feminina. Como consequência, os homens passaram a almejar remuneração que fosse suficiente para manter suas esposas fora das funções produtivas, porém, não perceberam os danos que causariam as mulheres enquanto trabalhadoras em potencial com a sua retirada da atividade econômica, bem como, que a exploração da força de trabalho tanto masculina como feminina seria reforçada com o desenvolvimento de atividade não remunerada produzida pela mulher no próprio lar, permitindo as empresas capitalistas a diminuição do ônus do salário-mínimo em decorrência do menor emprego da força de trabalho. (SAFFIOTI, 2013).

Embora as mulheres ocupassem os piores postos de trabalho, recebessem péssimos salários, precisassem conciliar jornadas de trabalho extensas com as atividades domésticas; os homens viam suas próprias esposas como adversárias dentro do mercado de trabalho, não percebendo que ambos estavam inseridos no mesmo processo de exploração capitalista que visava apenas o lucro. Esse processo de alienação do trabalhador masculino, reforçado pelos estereótipos machistas, retiraram a mulher das atividades industriais, para evidenciar o privilégio masculino e as colocaram nos trabalhos não remunerado realizados no lar, diminuindo o salário de subsistência da família e aumentando o exército de reserva corresponde à força de trabalho.

Essas mudanças em relação ao trabalho, criaram condições para que houvesse uma linha de montagem global desenhada para reduzir custos de reprodução de mão de obra assalariada. O trabalho doméstico atribuído as mulheres como destino natural e sem remuneração reduziram os serviços de reprodução dessa mão de obra. Além disso, estimulou a criação de ideologias machistas de hierarquias de trabalho, onde o salário é usado para delegar aos trabalhadores do sexo masculino o poder sobre as pessoas não assalariadas, a começa pelo controle e supervisão do corpo e do trabalho das mulheres. (FEDERICI, 2021).

No Brasil, com a colonização pelos portugueses, a igreja ficou responsável pela formação educacional dos homens. As mulheres, pelo contrário, não necessitavam desse tipo de instrução, visto que deviam se dedicar as atividades domésticas. Mais tarde, mesmo com a inserção das mulheres no ambiente escolar, continuava-se com o ensinamento de atividades manuais e domésticas. Portanto, seu currículo escolar era restrito as atividades que a sociedade delimitou como próprias para as mulheres, qual seja, as de dona de casa. Assim, enquanto aos homens eram ensinados a gerir negócios, as mulheres eram ensinadas a conservar o lar para melhor servir as necessidades do marido. (SANTOS, 2018).

Com a saída da mulher do mercado de trabalho e sua inserção no ambiente doméstico, o tratamento diferenciado entre homens e mulheres ganham contornos ainda maiores. Aos homens eram destinados trabalhos intelectuais e de força, enquanto que

as mulheres só cabiam os trabalhos de casa e cuidado com os filhos. O comportamento feminino também precisava se enquadrar em estereótipos de feminilidade, serenidade e compreensividade para conseguir êxito no casamento.

Além do mais, as meninas precisavam ser separadas dos meninos, visto que sua educação era diferenciada. Aos homens não era necessário a aprendizagem dos trabalhos domésticos, cabendo apenas as esposas quando eles casassem. As mulheres, por outro lado, deveriam agradar o esposo, visto que a ele era dedicado as atividades mais importantes da sociedade.

É importante esclarecer que a inserção da mulher nos postos de trabalho não ocorreu de forma idêntica em todas as classes sociais. As mulheres pertencentes aos grupos menos favorecidos da sociedade sempre trabalharam, mesmo que de forma não remunerada, passando dos campos na idade média para as fábricas na sociedade burguesa. Pelo contrário, as mulheres da classe média necessitavam da permissão do marido para ocuparem a força de trabalho no mercado econômico. Deste modo, somente a partir da promulgação do estatuto da mulher casada, lei nº 4.121 de 1962, as mulheres adquiriram o direito à liberdade quanto a sua força de trabalho. (SANTOS, 2018).

Apenas em 1945, por meio da Carta das Nações Unidas, foi estabelecida a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Em meados do século XX, a igualdade de remuneração entre trabalho masculino e feminino para função igual foi aprovada pela Organização Internacional do Trabalho. (SANTOS, 2018, p.9)

As consequências das condições adversas que as mulheres enfrentam até hoje na sociedade burguesa demonstra a posição de marginalidade que o mercado de trabalho feminino sempre se encontrou. As mulheres da classe baixa sempre foram as mais atingidas por se encontrarem em situação de vulnerabilidade econômica, sendo as condições de sua força de trabalho as mais precárias. Essa situação, culminou com o desenvolvimento de uma ideologia machista de posse masculina do corpo e das ações das mulheres, naturalizando a divisão sexual do trabalho e, até certo ponto, a violência de gênero.

2.2 Poder e patriarcado

O gênero é definido como as imagens que a sociedade constrói do masculino e do feminino. Utilizando o critério do sexo se fez uma divisão social do trabalho, também conhecida como divisão sexual. Porém, nada tem a ver com a desvalorização das atividades atribuídas socialmente as mulheres em comparação com as dos homens. Exemplo disso podemos observar nas sociedades de caça e coleta, em que cabia as mulheres as atividades de coleta. Enquanto a caça era incerta, a coleta era sempre certa, contribuindo fortemente no papel de subsistência da família. Assim, percebe-se que foi o trabalho das mulheres, nessa divisão sexual do trabalho, que garantiu a sobrevivência da humanidade, variando no tempo e no espaço de acordo com cada sociedade. A transição

dessa sociedade igualitária para a sociedade que conhecemos hoje ocorreu através de dois fatores históricos, quais sejam, a produção de excedente econômico e a descoberta que o homem era imprescindível para engendrar uma nova vida. (SAFFIOTI, 2015).

Embora as mulheres nas sociedades de caça e coleta possuíssem grande importância econômica e alto status social, nunca foram as mulheres, nas sociedades conhecidas, categoria social com poder para ditar as normas sexuais ou controlar as trocas matrimoniais, muito menos capacidade decisória sobre o grupo dos homens. (SAFFIOTI, 2015).

Portanto, as mulheres nunca chegaram a ocupar uma posição de igualdade com os homens. Contudo, dispuseram de grande relevância nas sociedades primitivas, sendo vistas como seres místicos em virtude da capacidade de conceber os filhos, também eram atribuídas a elas a subsistência do grupo familiar, visto que, nunca se faltavam frutos e folhas nas atividades de coleta.

Importante lembrar que houve sociedades em que cabiam às mulheres a atividade de caça, não podendo ser atribuída a divisão sexual do trabalho a força física dos homens nas sociedades de caça e coleta. Assim, o argumento utilizado por muitos de que a divisão do trabalho se dava pela força física não se afirma. A justificativa mais plausível para fundamentar a divisão sexual do trabalho nessas sociedades primitivas parece ser o aleitamento materno do bebê. Logo, as mulheres precisavam realizar o trabalho com os filhos pendurados nas costas ou nos seios. Assim, sempre que os bebês sentissem fome eram aleitados facilmente. O emprego das mulheres nas tarefas de caça parecia inapropriado, visto que, qualquer choro do bebê espantaria o animal visado ao ataque, voltando as caçadoras para casa sem nenhum alimento. A coleta parecia ideal para o choro dos bebês, já que as plantas se mostravam imperturbáveis ao barulho. (SAFFIOTI, 2015).

Percebeu-se que a reprodução da criação de animais para corte e tração apresentava grande importância econômica. Assim, uma maior quantidade de filhos permitiria a cultivo de maiores extensões de terras, conseqüentemente obtendo uma maior acumulação de capital. Diante disso, a natureza começa a ser vista como um bem material que pode ser controlado e dominado. Em suma, a acumulação de capital foi crucial para estabelecer a dominação-exploração dos homens sobre as mulheres. Inclusive, os poderes das mulheres foram ainda mais enfraquecidos com a compreensão da reprodução humana pela observação do acasalamento dos animais. Com a descoberta de que a reprodução feminina podia ser controlada, a reprodução mágica das mulheres foi desacreditada, sendo extinta a crença de que as mulheres possuíam força especial na criação da vida universal, permitindo aos homens se colocarem no centro do universo. Com isso, passou a ser atribuída aos homens a fonte da vida, visto que portavam a semente que seria espalhada nos úteros femininos. (SAFFIOTI, 2015).

A descoberta pelos homens do poder econômico adquirido com a produção de excedente e a descoberta que as mulheres não possuíam poderes mágicos sobre

a reprodução feminina, fundamentou a dominação-exploração dos homens sobre as mulheres. A colocação dos homens no centro do universo pela atribuição de fonte da vida humana ocasionou a visão de seres superiores aos demais.

Muitos adeptos da ideologia patriarcal defendem que o contrato social, a liberdade do homem, pertence a esfera pública enquanto que o contrato sexual, sujeição da mulher, restringe-se a esfera privada. Assim, o patriarcado não pertenceria a esfera pública, sendo irrelevante para o estado. Porém, assim como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder perpassam por toda a vida pública, o direito patriarcal não pertence apenas a esfera privada, mas também a vida em sociedade. Assim, mesmo que exista diferença entre o público e o privado, com preponderância na família das atividades privadas e com primazia nas relações de trabalho das atividades públicas, essas esferas estão interligadas umas as outras. São esferas distintas em sua visão analítica, porém, para uma compreensão da sociedade como um todo são inseparáveis. (SAFFIOTI, 2015).

O pacto original compreende tanto o contrato social quanto o contrato sexual, o contrato social cria o direito de liberdade política para os homens, enquanto que o contrato sexual legitima os direitos dos homens sobre o corpo das mulheres. Como tal, o contrato original tem caráter masculino, um contrato firmado entre homens, que tem como objeto as mulheres. O sexo do indivíduo definia o seu poder político, as mulheres não possuíam direitos e encontravam-se subordinadas aos maridos, enquanto os homens usufruíam de todas os direitos e liberdades da vida civil. Assim, o patriarcado é um reflexo do poder político que sempre esteve nas mãos dos homens, fazendo total sentido a expressão tão utilizadas pelas feministas de que “o pessoal é político”. (SAFFIOTI, 2015).

Porém, com a ociosidade dos homens em virtude do desempenho das atividades de caça que ocorriam somente uma ou duas vezes na semana, surge o contrato original firmado entre os homens que atribuiu o direito masculino de dominação sobre as mulheres.

Logo, Hartmann (1979), definiu o patriarcado como sendo o pacto firmado entre os homens para a dominação do sexo feminino. Os homens vivenciavam entre eles relações de hierarquia e estabeleciam relações de solidariedade, capacitando a categoria de homens a firmarem e cumprirem o contrato de repressão e submissão das mulheres. (SAFFIOTI, 2015).

Este autor foi muito feliz ao perceber que o patriarcado se baseia no controle e no medo, atitude/sentimento que formam um círculo vicioso. Desta forma, não se trata de uns serem melhores que outros, mas de disputa pelo poder, que comporta, necessariamente, controle e medo. Efetivamente, os homens convertem sua agressividade em agressão mais frequentemente que as mulheres. (SAFFIOTI, 2015, p. 129).

2.3 Análise histórica da violência contra a mulher

A violência familiar decorre das relações que envolvem consanguinidade e afinidade, ou seja, são violências que decorrem do envolvimento entre os próprios membros de uma

família extensa ou nuclear. Espécie da violência de gênero, a violência familiar ocorre frequentemente dentro do próprio domicílio, embora possa ocorrer fora dele. Já a violência intrafamiliar ultrapassa os limites do domicílio. Um exemplo pode ser observado na violência perpetrada por um avô sobre seu neto, morando ambos em domicílios separados. A violência doméstica possui grande semelhança com a violência familiar. Porém, além dos membros da família, atingem também pessoas que vivem, parcial ou integralmente, no domicílio do agressor, a exemplo das empregadas domésticas. Ocorre que o chefe, geralmente um homem, demarca aquele território como de seu domínio, passando a mandar em todas as outras pessoas que ocupam aquele espaço. Esse processo de domínio de um território é muito mais simbólico do que simplesmente geográfico. Portanto, um indivíduo, mesmo que não possua domicílio/residência naquele território, pode ser vítima de violência pelo contato diário com o agressor. (SAFFIOTI, 2015).

Nossa sociedade de forma cultural foi ensinada que a violência perpetrada pelos maridos contra as suas esposas é natural, normalizando a pedagogia da violência, comumente utilizada pelos pais contra os filhos. (SAFFIOTI, 2015).

Efetivamente, a questão se situa na tolerância e até no incentivo da sociedade para que os homens exerçam sua força-potência-dominação contra as mulheres, em detrimento de uma virilidade doce e sensível, portanto mais adequada ao desfrute do prazer. O consentimento social para que os homens convertam sua agressividade em agressão não prejudica, por conseguinte, apenas as mulheres, mas também a eles próprios. A organização social de gênero, baseada na virilidade como força-potência-dominação, permite prever que há um desencontro amoroso marcado entre homens e mulheres. (SAFFIOTI, 2015, p. 79).

O poder pode se apresentar por meio da potência e da impotência. As mulheres são educadas para desempenhar a impotência. Os homens são habilitados para exercer a potência, visto que, sempre associados a força física, são destinados a realizar o poder, não convivendo bem com a impotência. Quando os homens vivenciam a impotência ocorre a realização dos atos violentos. Baseada em numerosas evidências, acredita-se que o desemprego tem forte relação com o aumento da violência doméstica. A definição de masculinidade se apresenta, sem sombra de dúvidas, na função de subsistência da família pelo marido. Quando o homem se encontra desempregado, ocorrendo o processo de subversão das relações domésticas, é atingido subjetivamente o seu ego presunçoso de masculinidade. De todas as relações vivenciadas, talvez seja a do desemprego a mais importante experiência de impotência que o homem pode vivenciar. A impotência sexual se mostra pequena diante do sentimento de impotência econômica, que desconstitui a relação de poder que o homem exercer no ambiente doméstico. (SAFFIOTI, 2015).

Registra-se que no século passado morreram um número de mulheres idêntico ao número de mortes de homens em duas guerras mundiais, apenas pelo fato de serem mulheres. Segundo diversas feministas, a base de poder diferencial entre homens e

mulheres está no patriarcado, buscando-se um mundo demograficamente masculino, em que as mulheres são vítimas de extermínio. Em países da Ásia, como a China, é tradição o infanticídio de crianças do sexo feminino. Comumente os bebês são expostos a natureza selvagem ou abandonados às ruas ou arredores das cidades. A preferência por filhos do sexo masculino, associado aos esforços de extermínio dos bebês femininos da sociedade, bem como, as práticas de infanticídio, abuso sexual, nutrição e cuidados médicos inadequados, seleção sexual e o não registro de filhas mulheres, particularmente na Ásia, ocasionou a eliminação de inúmeras mulheres. (SOUZA, 2018).

Diante disso, foi verificado cerca de 200 milhões de mulheres mortas em países da Ásia. Segundo as nações unidas, esses números correspondem à morte e ao sumiço de mulheres não apenas na Ásia, mas em todo o mundo, apenas por terem nascido com o gênero feminino. As feministas registram a relação de *Femicide* como semelhante a *Gerdercide*, como a morte em massa de mulheres pelo fator da seleção sexual, como no caso do aborto de fetos do sexo feminino. Essas mulheres são mortas apenas por questões de gênero, sendo vítimas de estupro, violência doméstica e crimes de honra. As mulheres também morrem por insuficiência de cuidados médicos adequados, visto que, as famílias tendem a favorecer os homens nos cuidados de saúde. O *gendercide* também traz a discussão sobre a preferência dos casais de terem apenas filhos do sexo masculino, dentro de nossa sociedade patriarcal. Casos mais chocantes são visualizados em países do sul e leste da Ásia, mas o problema pode ser visto em qualquer parte do mundo. (SOUZA, 2018)

Com isso, podemos observar uma forma mais crua do patriarcado, sendo atingido um nível de violência contra a mulher desde os seus primeiros dias de vida e tenra infância. Esses novos conceitos de violência, que foram criadas dos processos de luta e organização das mulheres contra essa situação, nos auxilia a melhor conceituar esse panorama para tentar compreendê-lo melhor. No entanto, ao ser muito amplo, acaba dificultando na particularização dos casos.

No Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, em Bruxelas, no ano de 1976, foi usado pela primeira vez o termo *feminicídio*, que configura o assassinato de mulheres pelo simples fato de serem mulheres. O termo só foi definido em 1990 por Caputi e Russell (1992). Essas feministas definiram esse termo como sendo o ato pelo qual os homens motivados por ódio, desprezo, prazer ou por um sentimento de propriedade, assassinam as mulheres. A violência empregada pelos homens no assassinato das mulheres perpassa várias formas de agressão, quais sejam, estupro, incesto, abuso físico e emocional, assédio, pornografia, exploração sexual, esterilização, maternidade à força, dentre muitas outras. O *Feminicídio* ocorre quando essa agressão resulta em morte. Este termo foi traduzido como *Feminicídio* nos países de língua hispânica, porém, diante da complexidade e gravidade dos delitos, tal termo não conseguia abranger toda sua definição. Então, Lagarde (2006) criou o termo *feminicídio* para denominar esse tipo de crime, sendo também adotado no Brasil. Os países de língua latina utilizam tanto o termo *feminicídio* como *feminicídio*,

ambos estando corretos. Porém, segundo Lagarde (2006), o termo feminicídio possui uma maior abrangência, incluindo não só o homicídio de mulheres em virtude do gênero e da misoginia, mas também abarcaria a ausência de políticas públicas do Estado contra a morte de mulheres provocadas por homens em situação de poder sexual, jurídico, social, econômico, político e ideológico. Assim, ocorrem a morte de milhares de mulheres por tolerância da família, comunidade e até mesmo do estado que se ausenta no combate à violência contra a mulher. (SOUZA, 2018).

Antes mesmo das iniciativas legislativas visando à tipificação do feminicídio/femicídio, o avanço dos debates sobre as mortes das mulheres em razão do gênero só foi possível graças às discussões teóricas e aos movimentos feministas presentes nos países anglo-saxões, na América Latina e no Caribe, que conseguiram, ainda, pressionar o poder público para tomar providências quanto ao fenômeno. (AUGUSTO, 2017, p. 5).

A comoção gerada no massacre das 500 mulheres, no México, foi decisiva para o aparecimento do termo feminicídio. As vítimas, sendo em sua maioria jovens de perfil indígena, foram massacradas na fronteira de El Paso e Juarez, pelo simples fato de serem mulheres. A brutalidade com que essas meninas foram mortas na cidade de Juarez, no México, causou grande comoção e indignação. Essas jovens, com idade entre doze e vinte e três anos, pele escura, nativas, trabalhadoras de manufaturas, antes de terem seus corpos desmembrados, sofreram estupros e mutilações vaginais. (SOUZA, 2018).

Diante dos crescentes números de violência doméstica e familiar contra a mulher, ocasionando a morte de milhares delas, foi criada, no ano de 2006, a Lei nº 11.340, em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes que enfrentou inúmeras tentativas de homicídio do seu então esposo. A Lei Maria da Penha, como ficou conhecida, visa coibir e proteger os crimes contra as mulheres, sejam eles perpetrados por meios físicos, psicológicos, sexuais, patrimoniais ou morais. (SANTOS, 2018).

A Lei maria da penha foi o primeiro instituto legal no Brasil a tratar sobre a violência doméstica e familiar contra as mulheres. Sendo, inclusive, denominada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2012, como sendo a melhor legislação mundial no combate aos crimes contra as mulheres.

Sua grande importância se dá por ser uma política de estado que assegura um combate direto a violência de gênero e doméstica, com garantias legais de proteção a vítima e maior rigidez na punição do agressor. No entanto, a falta de regulamentação de pontos importantes da lei, como por exemplo, a disponibilização de locais para abrigar as mulheres vítimas de violência, aliado a uma ausência em combate ideológico e social rígido ao patriarcado, ocorreu uma fragilidade em sua aplicação prática com continuidade do grave quadro de violência contra a mulher no país.

Mais tarde, é aprovado a Lei nº 13.104 de 2015, alterando o artigo 121, do Código Penal (Decreto-Lei 2.848/1940), acrescentando o feminicídio como qualificadora do

homicídio. Assim, foi incorporado ao art. 121, o inciso VI, que trata do homicídio de mulheres por razões da condição de sexo feminino, criando a Lei do Feminicídio, bem como, alterou o artigo 1º da Lei dos crimes hediondos (Lei nº 8.072/90) para acrescentar o feminicídio em sua lista. (AUGUSTO, 2017).

Dessa forma, tentou-se garantir uma maior rigidez na punibilidade desse crime, tentando assim coibir a sua realização. No entanto, como ela se deu por acréscimo a lista dos homicídios qualificados e não por nova lei, acabou não modificando a punibilidade do crime, levando a uma omissão nesse ponto, o que fragilizou o seu impacto.

Contudo, essas mudanças legislativas foram de extrema importância devido à visibilidade e responsabilidade estatal ao processo de luta dos movimentos feministas. Criando mecanismos legais para proteção contra a violência e abrindo espaço para novas conquistas nesse tema.

3 | METODOLOGIA

Para atingir nossos objetivos, fizemos um estudo a partir de uma análise bibliográfica utilizando o método de abordagem dialético, buscamos correlacionar os últimos estudos sobre o tema, analisando suas origens sociais e interesses econômicos, e o aumento do número de violência doméstica.

Para tal, realizamos uma revisão bibliográfica dos artigos publicados nos últimos cinco anos (2015 a 2021) e indexados nos bancos de dados dos periódicos CAPES, com os descritores violência contra a mulher e suas possíveis combinações. Separados os artigos, realizamos uma primeira análise para selecionar os arquivos condizentes com a temática proposta.

Para ampliar a pesquisa e fundamentar os conhecimentos fornecidos pelos artigos encontrados, serão incluídos ainda livros e artigos de referência disponíveis em acervo pessoal, sites oficiais de sociedades e universidades reconhecidas, anais e resumos de congressos nacionais, teses e dissertações.

A presente investigação aponta interesse em “gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.” (GIL, 1999). A maior intenção é descrever estudos que culminem na reflexão e discussão sobre o patriarcado, machismo e sua relação com a violência contra a mulher.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se os diferentes tipos de violência que podem ocorrer nas relações humanas, principalmente na construção cultural de subordinação das mulheres, sejam esposas, mães, filhas ou empregadas. A violência de gênero por ter um conceito mais geral abrange todas as relações que ocorrem entre os indivíduos, seja homem contra homem, mulher contra mulher ou, o mais comum, homem contra mulher, diferente dos demais tipos

de violência que apresentam sempre uma relação de dominação exploração do homem sobre a mulher, numa relação de poder masculino e desigualdade feminina.

Considerando a sociedade machista e patriarcal em que vivemos, sendo naturalizada a violência perpetrada contra as mulheres, em que na maioria das vezes são mortas pelos seus próprios companheiros, simplesmente por não obedeceram aos papéis impostos pela sociedade, o patriarcado utiliza-se do pacto firmado entre os homens para controle das mulheres e o medo gerado pela agressividade masculina para dominação do sexo feminino. As mulheres foram objetificadas como propriedade dos homens. Embora tenham existido grandes avanços femininos, a base material do patriarcado não foi destruída. Existe ainda um grande caminho a percorrer para o alcance da igualdade entre homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cristiane Brandão. **Vida e morte no feminino: violência letal contra a mulher na ordem do patriarcado**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X. Disponível em: <https://nadir.fflch.usp.br/sites/nadir.fflch.usp.br/files/upload/paginas/CRISTIANE.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021. SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª edição. São Paulo. Expressão Popular. 2013.

FEDERICI, Silva. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo**. São Paulo. Boitempo. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2ª edição. São Paulo. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo. 2015.

SANTOS, Carolina Delfino. **A representação da mulher à luz da legislação brasileira**. Periferia, v. 10, n. 2, p. 239-257, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.0.29836>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/29836>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SOUZA, Edinilsa Ramos de et al. **Homicídios de mulheres nas distintas regiões brasileiras nos últimos 35 anos: análise do efeito da idade-período e coorte de nascimento**. Ciência & Saúde Coletiva, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.12392017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/3g3mb9HZWpjJTlBQXvjDKsF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2021.

SOUZA, Suzanny Mara Jobim de. **O feminicídio e a legislação brasileira**. Florianópolis, Katál., v. 21, n. 3, p. 534-543, set./dez, 2018, ISSN 1982-0259. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p534>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/XHsBpyL7bg56mBKqDpfQ88y/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UMA REVISÃO SOBRE O ESTIGMA DA MULHER OBESA: O EXCESSO DE PESO SOBRE O CORPO GORDO

Data de aceite: 01/02/2022

Nathália Matoso de Vasconcelos

Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Transtornos Alimentares pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Mestre em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública/ Fundação Oswaldo Cruz. Doutoranda em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública/ Fundação Oswaldo Cruz (Bolsista CAPES)

RESUMO: Este artigo surge a partir do meu interesse pelo tema na clínica com pacientes obesos desde 2011 e através dos estudos durante a especialização em transtornos alimentares e no mestrado e doutorado em Saúde Pública. O artigo teve como objetivo revisar a literatura existente, através de livros, teses, dissertações e artigos, que descreve o estigma social relacionado ao peso corporal, com a especificidade das mulheres gordas/obesas. O estudo identificou que o estigma da mulher obesa sobressai ao do homem por se constituir na História do corpo das mulheres e aponta para novas formas de pensar estes corpos, para além do peso do estigma e da patologização. O artigo traz a relevância de uma abordagem social da obesidade, ao considerar as influências dos dados relacionados à cultura, meio ambiente, trabalho, aspectos emocionais e trajetórias particulares de vida. Reconhecer o crescimento da obesidade no mundo como fenômeno social é incluir, justamente, a multiplicidade e complexidade que

fazem parte do nosso mundo. Minha lente nesta pesquisa sobre o estigma, gênero e relações de trabalho me possibilitou enxergar a obesidade por um olhar não culpabilizador, ampliando responsabilidades para diferentes campos e saberes.

PALAVRAS-CHAVE: peso corporal, obesidade, estigma social, discriminação, mulheres.

A REVIEW ABOUT THE WOMEN'S OBESE STIGMA: THE OVERWEIGHT ON FAT BODIES

ABSTRACT: This article arises from my interest in the topic in the clinic with obese patients since 2011 and through studies during specialization in eating disorders and in the master's and doctorate in Public Health. The objective of this article was to review the literature through books, thesis, dissertations and articles that describe the social stigma related to body weight, with a focus on women's obese. This study points that the stigma of women obese stands out in comparison to the stigma of men, considering the history of women's body, and aims at new ways to think this body, going beyond the stigma and pathologization. This article brings the relevance of an obesity social approach as it considers the influence of the data related to culture, environment, work, emotional aspects and the peculiarities of each individual life. To recognize the growth of obesity in the world as a social phenomenon is to include, precisely, the multiplicity and complexity that are part of our world. My lens in this research on stigma, gender, and work relations has enabled me to see obesity through a non-blaming look, broadening responsibilities to different fields and

knowledge.

KEYWORDS: Body Weight , Obesity , Social Stigma, Discrimination, women.

“Mas a verdade é Eu nunca posso ser eu.”

(tradução livre, Amsterdam e Eck, 2019, p. 311)

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde(2021), a obesidade é um dos maiores problemas de saúde pública do mundo. Em 2016, mais de 1,9 bilhão de adultos no mundo, com 18 anos ou mais, apresentavam excesso de peso. Destes, mais de 650 milhões eram obesos. Em 2016, 39% dos adultos com 18 anos ou mais (39% dos homens e 40% das mulheres) apresentavam excesso de peso. No geral, cerca de 13% da população adulta do mundo (11% dos homens e 15% das mulheres) eram obesos em 2016. A prevalência mundial da obesidade quase triplicou entre 1975 e 2016.

No Brasil, a obesidade vem crescendo cada vez mais, conforme a pesquisa Vigitel 2019, realizada pelo Ministério da Saúde. A frequência de excesso de peso foi de 55,4%, e de obesidade 20, 3%, na população adulta. A obesidade cresceu entre as mulheres de 12,1%, em 2006 para 21,0%, em 2019 e entre os homens teve um aumento de 11,4% para 19,5% neste mesmo intervalo de tempo.

Compreendo a obesidade como um fenômeno social (Felippe, 2004; Dias et al., 2017, Poulain, 2013), a partir do olhar para a complexidade desse objeto de estudo, para além das práticas biomédicas que se constroem a partir do binômio normal/patológico (Canguilhem, 1995; Bezerra Jr, 2006). O peso do corpo traz consigo uma teia de relações de poder, atravessadas pelos interesses políticos e econômicos (Campos et al., 2006; Figueiredo,2009). Se a obesidade segue em crescimento e se torna um fenômeno social, proponho um olhar para os diferentes modos de vida em sociedade, para a História e as transformações vividas.

Ao considerar a particularidade de cada mulher, faço a escolha de nomeá-las também como mulheres gordas ao longo do artigo, por nem sempre assumirem o caráter patológico da obesidade. Desta forma, assumo a perspectiva de Canguilhem(1995), enquanto dever ético, pautada no conceito de normatividade, ao considerar o modo como cada sujeito responde com elasticidade e vigor às demandas da vida.

O objetivo deste artigo é propor algumas considerações teóricas sobre o estigma da mulher obesa a partir de uma perspectiva sócio-histórica do tema, sendo subdividido nos seguintes tópicos: (1) corpo, gênero e estigma social, (2)o peso do estigma nas mulheres gordas.

As inquietações para o desenvolvimento do artigo envolvem as relações entre a obesidade, a leitura reducionista do campo biomédico e a leitura feminista de exploração e invisibilidade do corpo da mulher ao longo da História, no intuito de refletir sobre as interlocuções entre os diferentes campos apresentados. Sem a pretensão de esgotar minhas inquietações neste artigo e reconhecendo a complexidade da construção deste objeto de estudo, trato da importância epidemiológica da obesidade, dos conceitos de corpo, gênero e estigma para, a partir destes, construir uma análise dos artigos que envolvem a temática específica.

CORPO, GÊNERO E ESTIGMA SOCIAL

O corpo é um fundamental símbolo social, que deve ser entendido e analisado para tornar perceptível fenômenos que marcam as sociedades. Sobre o modo como o corpo se constitui historicamente, Foucault(1984) propunha uma análise dos jogos de verdade, nos quais o homem está inserido e atravessado por tais verdades em todo momento: “uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o corpo se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado”(Foucault, 1984, p.11). Se trato da obesidade e suas relações com gênero, é importante trazer aspectos da construção social do corpo feminino.

A identidade do corpo feminino é associada à tríade beleza-saúde-juventude, onde “Graças à supremacia das imagens, instaurou-se a tirania da perfeição física.” (Del Priore, 2000, p.79). Com isto, a função estética do corpo ganha centralidade na contemporaneidade.

O corpo, sob as novas pressões estéticas, aparece não apenas submetido à dominação dos médicos, maridos e chefes. A sociedade patriarcal amplia o controle social dos corpos através do apelo midiático, com o fortalecimento dos padrões de beleza vigentes: “Não há prisão mais violenta do que aquela que não nos permite mudar. Que nos bombardeia com imagens da eterna juventude, nos doutrinando a negar as mudanças.” (Del Priore, 2000, p.99).

Sobre os corpos femininos, Bordo (1997) descreveu os corpos como disciplinados e normatizados pelos discursos incidentes, menos voltados para o social e mais para a automodificação. Para a autora, os mecanismos de controle social pela via da opressão de gênero são os que constroem as concepções de normalidade e desvio na sociedade.

A partir dos estudos feministas, o conceito de gênero surgiu como um imperativo para contrapor-se à argumentação de que homens e mulheres são distintos biologicamente e que a relação entre ambos e suas desigualdades sociais decorrem, e são justificadas, por essa distinção.

Com isso, a compreensão de gênero se dá para além das características sexuais, “mas pela forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino

em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.” (LOURO,1997, p.21).

O campo do social sustenta o debate do aspecto relacional e histórico do conceito de gênero, como as formas de representação da sociedade e como se reproduzem as relações desiguais entre os sujeitos. Kergoat (2009) também trouxe um novo conceito importante para o debate das relações de poder e dominação, o de “consustancialidade”, sobre o qual traz o caráter transversal das relações sociais de sexo e coloca estas como “consustanciais”: “considerar apenas o elo de dominação entre homem-mulher e as lutas contra ele é insuficiente para tornar inteligíveis a diversidade e a complexidade das práticas sociais masculinas e femininas” (Kergoat, 2009, p. 73). Logo, a complexidade das relações sociais de sexo se sobressai ao considerarmos os tempos distintos em que as mudanças podem se dar, pelas diferentes categorias sociais imbricadas no processo de transformação da vida ao longo da história.

Para pensar o estigma social, compartilho a perspectiva de Goffman (1980), na qual os indivíduos com obesidade aparecem como aqueles de uma certa categoria que não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la. Sendo assim, os indivíduos obesos são vistos socialmente como transgressores à regra social, seja de beleza, seja de saúde. Como aqueles que não se enquadram naquilo que se espera de um indivíduo equilibrado e com o corpo apto para produzir.

Poulain(2013) referiu o estigma como um efeito de descrédito sobre o indivíduo que sofre a discriminação. Chamou a atenção para a aceitação do estigma pelo indivíduo que sofre, levando a assumir um lugar de culpado, ao invés de vítima do preconceito social.

Fischler (1995) destacou, semelhantemente, o lugar em que o sujeito obeso é colocado, seja no discurso social ou científico: “vítima ou culpado”? O autor dá sinais do quanto a ciência, pode contribuir para a manutenção do imaginário social em torno do obeso ser o transgressor das regras de divisão social.

Sendo assim, para apaziguamento do peso do estigma em uma sociedade que privilegia corpos magros e exclui os diferentes, além da necessidade urgente de construção de políticas públicas para proteção desses indivíduos, uma indicação, de acordo com Goffman (1980), são os lugares privilegiados dos grupos existentes em função de um estigma comum, por revelarem-se com uma “atmosfera de sabor especial”, onde “o indivíduo estará à vontade entre seus companheiros. ” E para sustentar a perspectiva social deste trabalho, Maffesoli (1987) abordou a importância do corpo individual ser tratado através do corpo coletivo, desta forma, a ajuda mútua entre os indivíduos pode atuar como fortalecedora da saúde do grupo.

A militância seria uma forma de “chamar a atenção para a situação de seus iguais, consolidando uma imagem pública de sua diferença como uma coisa real” (Goffman, 1980, p.125). É possível observar essa resposta nos movimentos sociais atuais de luta por (re) existências dos coletivos de pessoas gordas. (Neves e Mendonça,2014; Movimento Corpo Livre, 2021; Jimenez ,2018).

Ao trazer as abordagens de corpo, gênero e estigma, reafirmo o compromisso ético da ciência sobre o valor da vida humana e suas diferentes formas de existência, é preciso ir além de impor exigências para “normar” existências(Canguilhem, 1995, p.211). Uma abordagem social, que considere a obesidade em toda a sua complexidade e que abra caminhos para promoção de outras saídas para a vida da mulheres gordas se faz mais do que necessária.

O PESO DO ESTIGMA NAS MULHERES GORDAS

Sobre uma leitura feminista do excesso de peso nas mulheres, Orbach (1978), descreveu uma dupla angústia das mulheres gordas: sentem-se desajustadas socialmente e acreditam ser as únicas culpadas por isso. Para a autora, a gordura não é apenas um mal social, mas centralizou a discussão em torno da gordura como uma questão feminista. Traz uma leitura da limitação dos papéis sociais designados à mulher na sociedade patriarcal como sendo um desvio de sua energia para o cuidado dos outros: a tensão do “dar de si e não receber”(Orbach, 1978, p.29). Assim, propôs que os tratamentos para mulheres com excesso de peso considerassem as desigualdades nas relações sociais de sexo.

A experiência do ser gorda é abordada de diferentes formas nos estudos, porém aspectos semelhantes sobressaem na literatura. Os significados de conviver com a obesidade são associados aos sentimentos de preconceito, desânimo, inadequação social, insegurança, fuga social e dificuldades relacionais. Assim como, as dificuldades para a realização de atividades inerentes aos hábitos de vida, devido ao excesso de peso ou ainda às patologias associadas(Santos, Pasquali e Marcon, 2012).

As relações sociais de trabalho são atravessadas pelo estigma social de peso, como descrevem alguns estudos, com destaque maior ao sofrimento de nutricionistas obesas pela “obesidade não ser compatível com a atuação prescritora e normatizadora dos corpos do nutricionista”. Algumas condições de sofrimento foram descritas como “estranhamento do corpo, exclusão social, estratégias de defesa na relação profissional-paciente e o corpo obeso como cárcere”(Araújo, Pena e Freitas, 2015, p.2787).

Destacou-se uma carga de estigma social ampliada sobre a nutricionista obesa pelo peso do olhar estético do outro, ao sofrer as pressões sociais para manter o padrão corporal antropométrico considerado normal, com isso, associa-se a representação da obesidade como doença que incapacita para o trabalho. A obesidade passa a gerar dúvidas quanto a capacidade técnica das mulheres gordas. O estigma é descrito como fator de exclusão social, que pode levar à deterioração da sua identidade social. (Araújo et al., 2015).

Uma das hipóteses que trago, com base nos artigos, para a baixa adesão de pacientes obesos aos tratamentos propostos é a responsabilização do paciente obeso pelos fracassos nas tentativas de emagrecimento, o que pode apontar para os limites da abordagem biomédica no tratamento da obesidade. Tais questões apontam para uma

abordagem não reducionista da obesidade, que auxilie no debate das construções sociais relacionadas ao corpo, como as crenças, os valores de cada época e os estigmas.

Em conformidade com os artigos citados, há uma associação do corpo ao cárcere, o que aponta para o quanto o estigma que o indivíduo obeso sofre pode ser mais prejudicial do que a suposta doença/fatores de risco em si. Segundo os dados apresentados por Araújo, Pena e Freitas(2015), os sujeitos obesos constroem metáforas, como o “corpo como prisão”, que anunciam o peso simbólico do ser obeso.

A ideia da formalidade ser mais favorável às mulheres quando a contratação tende a ser de forma *blind(às cegas)*, de acordo com Lavinias, Cordilha e Cruz, (2016), é reforçada em Araújo et al.(2015), quando aparece nas narrativas de algumas entrevistadas a importância da isonomia do concurso nas instituições públicas como possibilidade de não perpetuar a estigmatização dos corpos gordos.

Amsterdan e Eck(2019) abordaram o modo como as funcionárias gordas sentem o estigma relacionado ao peso no trabalho e, pela via dos poemas, permitiram que as emoções presentes nas entrevistas se tornassem uma declaração política em relação à prática discriminatória relacionadas ao peso corporal nas organizações. Desta forma, as autoras trouxeram a condenação dos corpos gordos no contexto do trabalho como mais rígida para as funcionárias e apontaram para as relações de poder subjacentes ao estigma da gordura.

Ao pensar nas instituições contratantes inseridas na lógica capitalista de produção, outros estudos (Nickson et al.,2016; Hayden et al.,2010; Giel et al.,2012; Puhl et al.,2008) também apontam uma maior discriminação contra as mulheres gordas. Inclusive, até mesmo as mulheres com peso na extremidade superior da faixa normal de IMC já são mais prejudicadas, em termos de acessibilidade ao trabalho, do que as mulheres com peso inferior. (Nickson et al.,2016). Um dado que chama a atenção sobre o quanto os padrões estéticos de beleza moldam o olhar social e provocam efeitos graves de exclusão.

Segundo Mariano, Monteiro e Paula(2013), a obesidade acarreta dificuldades no dia a dia da pessoa obesa pelo cansaço, sono, indisposição e isolamento social. Os autores associam a diminuição da agilidade e resistência física ao excesso de peso e à presença de comorbidades, com repercussões na vida dos indivíduos obesos, como o afastamento do trabalho, de outras atividades sociais e de lazer. Todavia, o artigo não problematiza o isolamento e o sentimento de exclusão social por uma abordagem social do estigma, mas como responsabilidade do sujeito que sofre a discriminação, sugerindo a partir daí a cirurgia bariátrica como possibilidade de mudança, e conseqüentemente, melhora. O artigo trouxe apenas uma abordagem biomédica, pela via da medicalização da obesidade (Figueiredo, 2009), como resposta ao estigma social, de acordo com os julgamentos morais(Fischler, 1995) da sociedade sobre o corpo gordo/obeso.

Posto isso, aponto para a importância da construção de novos olhares sobre os corpos gordos, sobretudo das mulheres, para além do peso do estigma e da patologização.

Reconhecer o crescimento da obesidade no mundo como fenômeno social é incluir, justamente, a multiplicidade e complexidade que fazem parte do nosso mundo e, a partir daí, enxergar a obesidade por um olhar não culpabilizador, ampliando responsabilidades para diferentes campos e saberes a fim de problematizar nossos modos de vida contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo traz o corpo como produto social, cultural e histórico, constituído em uma lógica de trabalho que estabelece um padrão imposto para servir e consumir, desenhado segundo interesses de homens, para homens e pelos homens (Foucault, 1984), inserido na complexa rede de poder.

Sobre as desigualdades nas relações sociais de sexo, o presente trabalho identifica a associação dos problemas de saúde das mulheres ao estigma, provocando isolamento social(possibilidade dos quadros depressivos) e a dificuldade de acesso ao trabalho remunerado. A literatura aponta para diferentes formas do estigma das mulheres obesas, com uma carga ampliada sobre as nutricionistas, devido às exigências/expectativas sociais associadas à esta categoria profissional. A construção de políticas públicas anti-discriminatórias, seja em relação ao estigma de peso ou de sexo, é fundamental para garantia de direitos e acesso à vida digna

Ao considerar o crescimento da obesidade no Brasil, um dado a ser melhor analisado é a diferença importante entre classes sociais. Uma investigação mais ampla em torno do conceito de “consustancialidade”, pela imbricação das categorias gênero-classe-raça, mostra-se necessária. Nem sempre foi assim na História da humanidade, nos períodos de fome, ser gordo era sinal do lugar de privilegiado.

O presente estudo sugere, diante da mulher ainda tão vinculada ao papel social de genitora, esposa, cuidadora e objeto de dominação de homens, um aprofundamento sobre o trabalho de cuidar em associação às mulheres obesas e as correlações entre o crescimento da obesidade e os excessos de trabalho na contemporaneidade(a tensão do “dar de si e não receber”- Orbach, 1978, p.29).

Segundo análise dos estudos (Giel et al., 2012; Felipe, 2004 e Puhl et al., 2008), se faz necessário novas pesquisas para investigação de possíveis efeitos de intervenções propostas como medidas protetivas dos indivíduos obesos em situação de vulnerabilidade em instituições de trabalho, sobretudo as mulheres, diante de práticas discriminatórias com sérias implicações socioeconômicas e psicossociais. Uma indicação importante da literatura é o trabalho de educação dos profissionais de Recursos Humanos sobre a estigmatização do peso e a necessidade de incluir no tratamento clínico da obesidade o estigma do peso e as possíveis estratégias de enfrentamento do estigma ao reconhecerem o quanto as experiências de estigmatização prejudicam o indivíduo obeso.

A construção de políticas públicas em defesa dos direitos de indivíduos com

obesidade devem ser pensadas como parte prioritária na saúde pública e na rede de escolas devido ao abandono relatado por jovens mulheres obesas na literatura, que tão cedo experimentam o padrão de rejeição repetido e aprendido a partir das construções sociais sobre os padrões de corpo ideal.

Este artigo é resultado de um compromisso ético que estabeleci com esta temática, por todas as mulheres que a experienciam em seus próprios corpos, pelo direito aos diferentes modos de existência e pelo acesso à saúde, trabalho, educação e vida digna, impedidas de alcançar tantas vezes pelos inúmeros processos de exclusão social. Assim, trago a perspectiva de um fazer ciência como a arte do se inquietar, buscar, encontrar e trabalhar para transformar.

REFERÊNCIAS

AMSTERDAM, Noortge van; ECK, Dide van. In the flesh: a poetic inquiry into how fat female employees manage weight-related stigma, *Culture and Organization*, 25:4, p. 300-316, 2019.

ARAÚJO, Kênia Lima; PENA, Paulo Gilvane Lopes; FREITAS, Maria do Carmo Soares; DIEZ-GARCIA, Rosa Wanda. Estigma do nutricionista com obesidade no mundo do trabalho. *Revista de Nutrição*, Campinas, 28(6), p.569-579, nov./dez.2015.

ARAÚJO, Kênia Lima; PENA, Paulo Gilvane Lopes; FREITAS, Maria do Carmo Soares. Sofrimento e preconceito: trajetórias percorridas por nutricionistas obesas em busca do emagrecimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(9):2787-2796, 2015.

BEZERRA JUNIOR, Benilton Carlos. O normal e o patológico: Uma discussão atual. In A.N. Souza & J. Pitanguy(Orgs.). *Saúde, corpo e sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

BORDO, Susan. O corpo e a reprodução da feminilidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison e BORDO, Susan. (orgs). *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, (p.19-41).

CAMPOS, Paul; SAGUY, Abigail; ERNSBERGER, Paul; OLIVER, Eric; GAESSER, Glenn. The epidemiology of overweight and obesity: public health crisis or moral panic? *International Journal of Epidemiology*, Volume 35, Issue 1, Pages 55-60, February 2006.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico: Do social ao vital* -trad. Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. – 4a. Ed.- Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

DEL PRIORE, Mary Lucy Murray. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Senac, 2000.

DIAS, Patrícia Camacho; HENRIQUES, Patricia; ANJOS, Luiz Antonio dos; BURLANDY, Luciene. Obesidade e políticas públicas: concepções e estratégias adotadas pelo governo brasileiro. *Cadernos Saúde Pública*; 33(7):e00006016, 2017.

FELIPPE, Flávia Maria Lacerda. Obesidade como um problema social: novas demandas profissionais ao Serviço Social. *KATÁLYSIS* v. 7 n. 2, Florianópolis SC 239- 248 jul./dez. 2004.

FIGUEIREDO, Simone Pallone. *Medicalização da obesidade : a epidemia em notícia / Tese (doutorado) - Campinas, SP : [s.n.], 2009. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências*

FISCHLER, Claude. Obeso benigno, obeso maligno. In: Sant' Anna, Denise Bernuzzi (org.) *Políticas do Corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, (p.69-82).

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2*. Rio de Janeiro : Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; Ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1987.

GIEL, K atrinE.; ZIPFEL, Stephan; ALIZADEH, Manuela; SCHÄFFELER, Norbert; ZAHN, C armen; WESSEL, Daniel; HESSE, Friedrich W.; THIEL, Syra; THIEL, Ansgar. Stigmatization of obese individuals by human resource professionals: an experimental study. *BMC Public Health*, 12:525, 2012.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HAYDEN, Melissa J.; DIXONA, Maureen E.; DIXONA, John B.; PLAYFAIR, Julie; O'BRIEN, Paul E. Perceived Discrimination and Stigmatisation against Severely Obese Women: Age and Weight Loss Make a Difference. *Obesity Facts* 2010;3:7–14. Pu- blished online: February 11, 2010.

JIMENEZ, Maria Luisa. O corpo gordo feminino como resistência! 2018. (Blog/Facebook). Disponível em: <https://www.todasfridas.com.br/2018/03/03/o-corpo-gordo-feminino-como-resistencia> (Acesso em: 07.06.2021).

KERGOAT, Danièle. As Relações Sociais de Sexo. In: *Divisão Sexual do Trabalho e Relações Sociais de Sexo* (trad. Miriam Nobre). In: Hirata, Helena; Laborie, Françoise.; Le Doaré, Hélène e Senotier, Danièle. (orgs). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009 (p. 67-75)

LAVINAS, Lena; CORDILHA, Ana Carolina; CRUZ, Gabriela Freitas. Assimetrias de genero no mercado de trabalho no Brasil: rumos da formalização. In: ABREU, Aalice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. (org.) *Gênero e trabalho no Brasil e na França. Perspectivas interseccionais*. Boitempo, 2016, São Paulo, 2016, (p.93-112).

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estru- turalista*. Petrópolis: Vozes, p. 14-36, 1997.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MARIANO Maria Luiza Lobato; MONTEIRO, Claudia Santos; PAULA, Maria Angela Boccara de. Cirurgia bariátrica: repercussões na vida laboral do obeso. *Rev Gaúcha Enferm.*;34(2):38-45, 2013.

MOVIMENTO CORPO LIVRE. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/movimentocorpolivre/> (Acesso em: 07.06.2021)

NEVES, Alden dos Santos; MENDONÇA, André Luís de Oliveira. Alterações na identidade social do obeso: do estigma ao *fat pride*. *Demetra: alimentação, nutrição & saúde*;9,3,p.619631;2014.

NICKSON, Dennis; TIMMING, Andrew ; RE, Daniel; PERRETT, Daniel I. Subtle Increases in BMI within a Healthy Weight Range Still Reduce Womens Employment Chances in the Service Sector. *PLoS ONE* 11(9): e0159659. 2016.

ORBACH, Susie. *Gordura é uma questão feminista – um manual de auxílio para quem come sem parar*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1978.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE(WORLD HEALTH ORGANIZATION). *Obesity and overweight*, 2021. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight> (Acesso em: 07.06.2021)

POULAIN, Jean-Pierre. *Sociologia da obesidade*; São Paulo : Editora Senac São Paulo, 2013.

PUHL,R.M.;ANDREYEVA,T.;BROWNELL,K.D. Perceptions of weight discrimination: prevalence and comparison to race and gender discrimination in America. *International Journal of Obesity*. Nature Publishing Group. 32, p.992–1000, 2008.

SANTOS, Aliny; PASQUALI, Rafaela; MARCON, Sônia Silva. Sentimentos e vivências de obesos participantes em grupo de apoio: estudo exploratório. *Online Brazilian Journal of Nursing*; 11(1): p.3-10, 2012.

VIGITEL BRASIL 2019: *Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal em 2019* [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise em Saúde e Vigilância de Doenças não Transmissíveis. – Brasília:Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/vigitel_brasil_2019_vigilancia_fatores_risco.pdf (Acesso em: 07.06.2021).

CAPÍTULO 16

PARTO NA PERIFERIA: A INSERÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MARGINAIS NO MOVIMENTO DE HUMANIZAÇÃO AO PARTO E NASCIMENTO NA CIDADE DE SÃO PAULO

Data de aceite: 01/02/2022

Data de submissão: 09/01/2022

Laura Carvalheira

Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis - SC
<http://lattes.cnpq.br/4088943265498174>

RESUMO: As reivindicações feitas pelo Movimento Negro e pelo Movimento Feminista Negro por melhor acesso aos serviços de saúde acompanham a trajetória destes grupos, a ponto de eles terem fortemente influenciado os processos que resultaram na Reforma Sanitária e na criação do SUS. Mesmo que tal contribuição tenha sido crucial na concepção de um sistema universal de saúde, ajudando a formular os princípios de integralidade, equidade e participação social, ainda assim observamos no SUS inúmeras barreiras postas à população negra, diretamente ligadas ao racismo. No que tange a assistência ao ciclo gravídico-puerperal, a diferença do serviço prestado à população negra e à população branca é gritante e reflete-se nos dados que apontam a vulnerabilidade da mulher negra à violência obstétrica. O Movimento de Humanização do Parto e Nascimento apresenta algumas questões contraditórias à medida que essencializa a maternidade, não conferindo a esta a devida dimensão sócio-funcional que permite enxergar como a reprodução tornou-se assunto do biopoder. Logo, pode-se afirmar que o discurso deste movimento foi elaborado, em

muitos aspectos, por e para um grupo social que não é o de maioria no país e nem dependente do SUS. Neste sentido, o estudo da trajetória da Casa de Partos da ACOMA destaca a apreensão do conceito de humanização do parto e nascimento para as camadas mais pobres, ressignificando o evento para essa população negra e periférica.

PALAVRAS-CHAVE: Casa de parto; Humanização; Mulheres negras.

CHILDBIRTH IN THE PERIPHERY: THE INSERTION OF MARGINAL EXPERIENCES IN THE HUMANIZED CHILDBIRTH MOVEMENT IN THE CITY OF SÃO PAULO

ABSTRACT: The claims made by the Black Movement and the Black Feminist Movement for better access to health services follow the trajectory of these groups, to the point that they strongly influenced the processes that resulted in the Sanitary Reform and the creation of the SUS. Even though such a contribution was crucial in the conception of a universal health system, helping to formulate the principles of integrality, equity and social participation, we still observe in SUS many barriers placed on the black population, directly linked to racism. Regarding the assistance to the pregnancy-puerperal cycle, the difference in the service provided to the black population and the white population is striking and is reflected in the data that indicate the vulnerability of black women to the obstetric violence. The Humanizing Childbirth Movement presents some contradictory questions as it essentializes motherhood, not given the proper social-function dimension that

allow us to see how reproduction has become the subject of biopower. Therefore, it can be stated that the discourse of this movement was elaborated, in many aspects, by and for a social group that is not the majority in the country nor dependent on the SUS. In this sense, the study of the trajectory of the ACOMA's Birthings House highlights the apprehension of the concept of humanization of childbirth and birth for the poor, resignifying the event for this black and peripheral population.

KEYWORDS: Birthing house; Humanization; Black women.

1 | INTRODUÇÃO

Tenho por interesse aqui compartilhar algumas das inquietações sentidas ao longo do percurso da minha pesquisa de mestrado sobre a Casa de Partos da ACOMA¹, um espaço de assistência ao ciclo gravídico-puerperal e de resistência ao modelo de atendimento majoritariamente vigente no país.

A Associação Comunitária Monte Azul (ACOMA), organização não governamental de orientação antropológica, foi oficialmente fundada em 25 de janeiro de 1979, através do trabalho que vinha sendo desenvolvido desde 1975 pela pedagoga Ute Craemer ainda no quintal de sua casa, no bairro Vila das Belezas, zona Sul da cidade de São Paulo, quando algumas crianças (residentes da favela Monte Azul – próxima à sua residência) que batiam à sua porta sempre com a mesma questão acabaram por despertar-lhe a seguinte reflexão:

“E assim começou a história da Monte Azul.

Começou com uma pergunta: – Tem alguma coisa para dar? Dei pão, mas logo vi que essas crianças precisavam de mais do que pão.

Lembro de um verso hindu:

*‘Se você tiver dois pães,
fique com um para comer,
e o outro você dê:
assim brotará uma flor.’*

A flor simboliza o amor, o interesse profundo por aquilo que a criança precisa: educação, saúde, alegria, abertura para o mundo. A pergunta

1 Atualmente a iniciativa da Associação Comunitária Monte Azul (ACOMA) é conhecida como Casa Angela, uma casa de partos localizada numa região periférica da zona Sul da cidade de São Paulo, inaugurada em 2009. Além dela, as gestantes que hoje procuram na cidade a opção de parirem numa casa de partos de forma gratuita, mediante atendimento pelo Sistema Único de Saúde (SUS), podem também contar com os serviços prestados pela Casa do Parto de Sapopemba, localizada na zona Leste da capital paulista. Minha dissertação de mestrado tem como objeto de estudo o trabalho desenvolvido pela parteira alemã Angela Gehrke da Silva (homenageada no nome de batismo do espaço inaugurado em 2009) durante os anos em que atuou no Brasil não somente no atendimento de inúmeras mulheres e bebês, de diferentes estados e cidades do país, como também no fortalecimento do movimento nacional pela humanização do parto e nascimento, entre os anos de 1983 e 2000. Cabe de pronto ressaltar que embora inaugurada em 2009, a Casa Angela enquanto espaço promotor de uma assistência respeitosa e humanizada para gestantes, bebês e suas famílias existe desde meados da década de 1980, quando a parteira Angela passou a atender às gestantes no Ambulatório da ACOMA, numa sala por ela meticulosa e cuidadosamente organizada. Somente em junho de 1997 é que Angela inaugura, junto da ACOMA, a edificação da Casa de Parto Monte Azul, que é embargada pelo COREN-SP no ano seguinte, em abril de 1998. Acometida por um câncer no pulmão que levou ao seu falecimento em março de 2000, Angela não pôde, infelizmente, assistir à reabertura do espaço no ano de 2009, cujo projeto de construção e implantação da agora nomeada Casa Angela fora coordenado pela médica alemã Anke Riedel (que havia voluntariado junto a Angela na década de 1990).

foi feita por uma criança, mas também foi uma pergunta que o destino me fez. – Tem alguma coisa para dar?” (CRAEMER, 2008, p. 30).

Dentre os inúmeros serviços que desde o momento desta reflexão foram desenvolvidos pelos colaboradores da ACOMA estava o de saúde, com a oferta de um atendimento ambulatorial à população da favela Monte Azul, assim como à da favela Peinha e outras próximas (fruto da expansão de um trabalho bem desenvolvido e reconhecido não só pelos parceiros que financiavam e/ou colaboravam para a manutenção da iniciativa, mas – e especialmente – também pelas pessoas que dele necessitavam e a ele recorriam). Foi justamente para trabalhar como voluntária no Ambulatório da ACOMA que, em 1983, a alemã Angela Gehrke chega ao Brasil. Não demorou muito para que ela começasse a oferecer à população da Monte Azul – e de outras regiões também – seus serviços de parteira (regularmente formada na Alemanha²).

Angela atendia em grande maioria as mulheres residentes na Favela Monte Azul ou em outras favelas, como a Peinha e a Horizonte Azul. Essas eram mulheres negras em territórios periféricos, ou seja, pessoas cujas existências foram marcadas pela construção de um processo histórico de segregação, de diferenciação social. Neste caso em específico, o sexo, a cor da pele e o espaço habitado configuravam um marcador de desigualdade em todos os aspectos sociais, como por exemplo o acesso aos serviços de saúde, alvo da presente discussão.

Quando o assunto em foco é a assistência prestada às mulheres durante o ciclo gravídico-puerperal, vemos a conformação de um cenário violento, fruto de um processo medicalizador do fenômeno da parturição. Se as relações raciais desiguais imperantes na sociedade brasileira ainda hoje sustentam todo um aparato institucional racializante excludente, o que se expressa, por exemplo, no acesso aos serviços de saúde e na qualidade destes, no atendimento ao ciclo gravídico-puerperal não haveria como ser diferente: as desigualdades do serviço relegam às mulheres negras e seus familiares uma assistência atravessada por inúmeras violências, num sistema que, diga-se de passagem, já é extremante violento. A necessidade de compartilhar sobre a atuação de Angela frente à assistência ao parto e nascimento na periferia da maior capital do país vem justamente da acepção de que seus serviços proporcionaram a estas mulheres uma experiência distinta das de muitas mulheres iguais a elas (em cor e em situação socioeconômica): um amparo dotado de respeito e afeto, como relatam todas as mulheres atendidas por ela³.

2 Angela formou-se parteira na clínica ginecológica estatal em Stuttgart no ano de 1979. Na Alemanha, a parteira tem autonomia para atender o parto sozinha, sendo responsável por indicar a necessidade de assistência médica. No Brasil, a atuação profissional de Angela encontrou inúmeras barreiras, a ponto dela, inclusive, ser acusada de prática ilegal de medicina, já que seu diploma não era reconhecido no país. O pedido de reconhecimento do seu diploma fora indeferido sob a alegação de sua formação ser de nível técnico, e por isso não equivalente à formação de obstetritz que existiu no Brasil até 1972, quando a última escola de parteiras, que era vinculada à Universidade de São Paulo, fechou. Sua formação tão pouco equivalia à de enfermeira-obstétrica, também de nível universitário. A situação de sua regularização, infelizmente, resolveu-se quando Angela já não mais conseguia trabalhar, debilitada pelo câncer.

3 As afirmações foram todas retiradas de algumas das fontes por mim utilizadas ao longo da pesquisa. São elas: cartas-depoimentos das gestantes assistidas por Angela; relatos colhidos em reportagens de jornais e periódicos; transcrições de entrevistas concedidas a Sonia N. Hotimsky; manuscritos de Angela e relatos de profissionais notórios na militância

Para poder falar sobre esse serviço e melhor discutir as inquietações suscitadas por ele, tomo como ponto de partida o serviço de caráter oposto ao de Angela, e que era (infelizmente, apesar das políticas públicas já implantadas, continua sendo) o hegemonicamente prestado.

2 I SAÚDE DA MULHER NEGRA NO CICLO GRAVÍDICO-PUERPERAL

A 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada entre 17 e 21 de março de 1986, foi um dos momentos mais importantes na definição do Sistema Único de Saúde (SUS), isto porque ao longo dos cinco dias de debates entre os seus mais de quatro mil participantes, estabeleceu-se o objetivo de naquele momento promover discussões que contribuíssem não somente para a formação de um sistema de saúde, mas também para subvencionar questões acerca do setor na futura Constituinte (BRASIL, 2019). Como principal desdobramento da Conferência e conquista fundamental dos movimentos sociais que tanto lutaram contra as violações aos direitos individuais e coletivos no período da ditadura militar – sendo capazes de forjarem, neste percurso, os conceitos de democracia, de função de Estado e de políticas públicas –, foi introduzido na Assembleia Nacional Constituinte o sistema de seguridade social na Constituição Federal de 1988, do qual a saúde passou a fazer parte como direito universal, independentemente de cor, raça, religião, orientação sexual e quaisquer outras formas de discriminação. O artigo de número 196 da Constituição assegura ser a saúde “[...] *um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação*” (BRASIL, 1988; LOPES; WERNECK, 2010; BRASIL, 2013).

Assim como em outros momentos da História, o Movimento Negro participou ativamente das reivindicações por melhor acesso ao sistema de saúde, tendo atuado ao lado de outros movimentos sociais, cooperando com o processo de elaboração e aprovação das propostas da 8ª Conferência Nacional de Saúde. No texto *Saúde da População Negra: da conceituação às políticas públicas de direito*, Fernanda Lopes e Jurema Werneck (2010) afirmam que o “*histórico de constituição de sistemas de atenção à saúde da população brasileira pode ser percebido como o percurso das lutas empreendidas pela população excluída, onde sempre esteve a população negra, por atenção e participação*” (p. 7). Desta forma, as autoras alegam que ao analisar os diferentes modelos adotados pelo Estado brasileiro na assistência à saúde, desde as Santas Casas de Misericórdia (a partir de 1582) até o Programa de Desenvolvimento de Sistemas Unificados e Descentralizados de Saúde nos Estados/SUDS (1987), vemos a persistência de estratégias de exclusão da população negra; todavia, se “*visto por outro ângulo, [...] as diferentes tentativas de se constituir formas adequadas de assistência à saúde da população, mesmo em sua insuficiência,*

pela humanização do parto e nascimento que tiveram contato com a parteira alemã.

traduzem sinais da pressão constante que os excluídos fizeram e fazem” (IDEM, p.7). Segundo Simone Monteiro e Marcos C. Maio (2005), a proposta de uma política pública na área da saúde com recorte racial somente ganhou visibilidade no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e principalmente após a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001 e sediada em Durban, África do Sul. Contudo, cabe aqui ressaltar que desde a década de 1980 (situação que ainda perdurou até o início da década de 1990), o Movimento Feminista Negro chamava atenção para as questões específicas da saúde da mulher negra, principalmente aquelas relacionadas à saúde sexual e reprodutiva. *“A partir do que impulsiona as discussões sobre o direito à vida, os direitos sexuais e reprodutivos, considerando que o racismo e o sexismo imprimem marcas diferenciadas no exercício desses direitos”* (LOPES; WERNECK, 2010, p. 10), as feministas negras procuraram alertar a população e cobrar o poder público sobre o gravíssimo problema da massiva esterilização cirúrgica de mulheres negras, que se tratava de uma prática cujo principal objetivo era controlar a natalidade desse grupo populacional. Assim, em novembro de 1990 tem início a Campanha Nacional contra a Esterilização em Massa de Mulheres Negras, sob a liderança do Programa de Mulheres do Centro de Articulação de Populações Marginalizadas do Rio de Janeiro. Em 1993, ocorreu o Seminário Nacional Políticas e Direitos Reprodutivos das Mulheres Negras, primeiro evento nacional do gênero; ainda em 1993, foi criada sob a liderança da então deputada federal Benedita da Silva (PT/RJ) e da militante Luiza Bairros, uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI), com o intuito de apurar as denúncias de que as mulheres negras eram mais esterilizadas que as brancas, bem como averiguar se a esterilização cirúrgica se tratava de uma política eugênica direcionada à população negra do país. Importante aqui apontar que os esforços das feministas negras em torno da questão da esterilização cirúrgica culminaram na criação da Lei de Planejamento Familiar nº 9263. Outro apontamento relevante da CPMI diz respeito à percepção da necessidade de que os dados levantados incluam o quesito cor, luta antiga do Movimento Negro que acredita que tal informação seja importante para melhor pautar e construir políticas públicas de saúde sob a diretriz da equidade, o que começa a acontecer somente em 1996. Outro tema de relevância na luta das mulheres negras na área da saúde é a implantação de um programa de atenção à anemia falciforme (doença prevalente na população negra), o que resultou no Programa de Anemia Falciforme do Ministério da Saúde (IDEM; DAMASCO; MAIO; MONTEIRO, 2012; CARNEIRO, 2003).

Entretanto, mesmo diante de tamanha participação e significância social, e tendo tanto o Movimento Negro quanto o Movimento Feminista Negro muito contribuído na formação de um sistema de saúde com integralidade, equidade e participação social, ainda assim não foi possível inserir no SUS *“mecanismos explícitos de superação das barreiras enfrentadas pela população negra no acesso à saúde, particularmente aquelas interpostas*

pelo racismo” (WERNECK, 2016, p. 536). O racismo institucional em suas práticas política-organizacionais promove a exclusão de grupos racialmente subordinados, produzindo a vulnerabilidade desses indivíduos. Contudo, mesmo que se entenda o poder do racismo na determinação das condições de vida e saúde da população, é importante reconhecer a presença de outros fatores que, concomitantemente, agravam ainda mais o apartamento de determinados grupos sociais; para isso, o conceito de *interseccionalidade*, a priori elaborado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw, ajuda a melhor compreender a complexidade da situação de desigualdade, principalmente no objeto aqui analisado: a saúde da mulher negra.

Elaborado por Crenshaw no final de década de 1980,

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

Se valendo da analogia dos eixos de poder (raça, classe etc.) enquanto avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos e por onde as dinâmicas do desempoderamento se movem, Crenshaw nos mostra como as vias frequentemente se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas por conta deste entrecruzamento. Os sujeitos que se encontram “*posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o tráfego que flui através dos cruzamentos*”, tarefa extremamente perigosa, resultando, por vezes, em danos que podem ser provocados ou pelo impacto vindo de uma direção que acaba por lançar o sujeito no “*caminho de outro fluxo contrário*”, ou então danos provocados por “*colisões simultâneas*”. (IDEM, p. 177).

No que tange a assistência ao ciclo gravídico-puerperal, a diferença do serviço prestado à população negra e à população branca é gritante e reflete-se nos dados que apontam a vulnerabilidade da mulher negra à violência obstétrica: a estereotipação racista que hiperssexualiza a mulher negra torna-a mais suscetível a ouvir comentários violentos no processo do trabalho de parto, tais como “na hora de fazer não gritou”, “da próxima vez, pense antes de abrir as pernas”; a crença racista, fruto de um passado escravista, de que a mulher negra é “mais forte” e por isso mesmo “mais resistente à dor”, tem implicações ao longo de toda a assistência prestada ao ciclo gravídico-puerperal, que vão desde as consultas de pré-natal feitas com descaso, o que impacta na alta taxa de mortalidade materna, haja vista que a maior parte das doenças que promovem risco à gestação e ao parto são facilmente detectáveis nestas consultas, até à omissão de atendimento, um dos principais fatores que faz com que as mulheres peregrinem de hospital em hospital,

procurando atendimento, aumentando o risco de complicações, quando não a humilhação de parirem no meio da rua, na frente de desconhecidos e de seus julgamentos.

3 | MOVIMENTO DE HUMANIZAÇÃO DO PARTO E NASCIMENTO, A ESSENCIALIZAÇÃO DA MATERNIDADE E O CONCEITO DE HUMANIZAÇÃO PARA AS GESTANTES ATENDIDAS POR ANGELA

É admissível afirmar que pelo menos desde o final da década de 1980 uma mobilização social pela humanização do parto e do nascimento se organizava no país. De acordo com Carmen Tornquist, os anos de 1980 foram marcantes “(...) *do ponto de vista da organização de algumas associações de tipo não-governamental e redes de movimentos identificadas centralmente com a crítica do modelo hegemônico de atenção ao parto e ao nascimento*” (2002, p. 483). A movimentação por parte da sociedade civil tem como exemplo expoente a Rede pela Humanização do Parto e Nascimento (ReHuNa), grupo constituído por uma rede de associados em todo o Brasil, cujo principal objetivo é divulgar práticas de assistência e cuidados perinatais com base em evidências científicas que estejam em conformidade com as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) propostas em 1985, depois da Conferência Internacional de Tecnologias Apropriadas ao Nascimento, promovida pela própria OMS na cidade de Fortaleza – local, inclusive, escolhido em reconhecimento ao trabalho desenvolvido pelo obstetra Galba de Araújo⁴ –, como resultado da enorme mobilização internacional da agenda de pesquisas da Medicina Baseada em Evidências (MBE).

Tornquist enxerga da formação um

“(...) desdobramento recente do que Tânia Salém chama de ‘Ideário do Parto Sem Dor’, iniciado nos anos 1950 com as ideias de Rick-Read e Lamaze, obstetras de vanguarda preocupados em minimizar as dores do parto e transformá-lo em um evento mais prazeroso, propondo para isso o uso de técnicas comportamentalistas de controle da dor” (IDEM, p. 485).

A segunda geração do Parto Sem Dor, muito embebida do espírito libertário característico dos anos 1960, conceberá ideias sobre a parturição dotadas desse imaginário libertário/individualista: os valores do grupo diziam respeito à “(...) *sexualidade da mulher, à participação do pai no processo, à valorização do feto e do recém-nascido como um sujeito dotado de individualidade, tudo isso fruto da incorporação do ideal do ‘casal*

4 José Galba de Araújo (31/01/1917-04/1985) foi um obstetra cearense fundador e diretor do Hospital Maternidade-Escola da Universidade Federal do Ceará. Seu trabalho é reconhecido pelo pioneirismo e dedicação à promoção do parto normal, ao aleitamento materno e à assistência materno-infantil. Dr. Galba defendia a ideia de introduzir recursos menos sofisticados ao parto natural, em um trabalho de atenção primária da saúde, ficando o hospital apenas como referência no caso de complicações. Uma de suas metas era resgatar a atuação das parteiras tradicionais, valorizando seus saberes e práticas humanizados, promovendo programas de capacitação e de integração dessas mulheres ao sistema de saúde. Assim, em 1973, tem início o trabalho que implantou um sistema misto de atenção, integrando ao sistema de saúde as parteiras tradicionais, incorporando o parto domiciliar e em casas de parto, garantindo a transferência e a referência à Maternidade-Escola Assis Chateaubriand (UFC). O pioneirismo de seu trabalho foi também enaltecido pelo Ministério da Saúde em 1999, com a criação do Prêmio Galba de Araújo, conferido às instituições de saúde integradas ao SUS que desenvolvem iniciativas de humanização.

igualitário ou grávido” (IDEM, p. 486). Também constituíam o universo moral do grupo a valorização da natureza, a crítica à medicalização da sociedade, a adesão às práticas e saberes não ocidentais de cuidado com o corpo e saúde, além da incorporação de outros profissionais na equipe de atendimento. Nomes como Frédérick Leboyer, Michel Odent e Moysés Paciornik são exemplos de profissionais representantes do modelo de assistência ao parto e nascimento. Interessa aqui ressaltar o fato de que, no Brasil, esses ideais de humanização circulavam sobretudo nas camadas médias urbanas intelectualizadas.

Uma análise mais minuciosa do movimento de humanização do parto e nascimento brasileiro aponta para uma infeliz tendência de expressiva maioria de seus membros de essencializar a maternidade, muito por conta de uma retórica de universalidade do comportamento humano e da natureza feminina, proveniente da recusa da forma ocidental medicalizada de parir, postulando que, na verdade, existe uma forma natural de dar à luz dos seres humanos e que as mulheres instintivamente a conhecem. Se por um lado é possível reconhecer que essas noções do movimento conferem positividade ao corpo e à experiência feminina de parir dentro de um sistema em que a Obstetrícia fora pensada e estruturada para agir diante de uma perspectiva negativa do corpo da mulher, por outro, a sugestão de um instinto e de uma natureza feminina universal e da essencialização da correspondência entre feminilidade e maternidade, acaba por retroalimentar concepções normatizadoras sobre as mulheres, que são justamente as que servem para articular o modelo de assistência tecnocrático profundamente violento e validamente criticado pelo movimento de humanização.

Tal contradição do movimento, a meu ver, advém de uma leitura da obra de Davis-Floyd⁵ feita sem algumas importantes críticas: o trabalho da antropóloga estadunidense não explora as categorias de raça e classe, importantes para analisar os processos que impactam nas relações das mulheres com os diferentes modelos de assistência. Na verdade, é exclusivamente focada em mulheres da classe média, o que segundo ela se justifica diante de sua tese de que os ritos de passagem do modelo tecnocrático de nascimento são altamente bem-sucedidos, a ponto de inclusive as mulheres mais privilegiadas não conseguirem deles escapar – o que, conseqüentemente, também ocorreria com as mulheres mais pobres (VAN HOLLEN, 1994, p. 504). Para além de negar a agência e a capacidade de resistir das mulheres negras e/ou pobres, o trabalho de Davis-Floyd também não se vale devidamente do uso da categoria analítica gênero, resultando numa análise

5 Robbie Davis-Floyd é uma antropóloga e ativista do parto natural estadunidense com importantes trabalhos publicados no campo da Antropologia do Parto. Davis-Floyd estabeleceu intensa relação com a Rede de Humanização do Parto e do Nascimento (ReHuNa), com sua obra mais conhecida sendo uma referência para o movimento de humanização no país, *Birth as an American Rite of Passage* (publicado em 1992). No livro, ela se vale da noção de “rito de passagem” de Arnold Van Gennep para mostrar como o parto medicalizado é um evento ritualístico que afirma valores dominantes da sociedade industrial e patriarcal sobre a mulher (TORNQUIST, 2002, p. 389). Interessada em descobrir o estilo de assistência ao nascimento dominante na sociedade americana, ela elabora o chamado “modelo tecnocrático”, proveniente da Revolução Científica, que dentre suas transformações, legou a noção do corpo humano entendido como uma máquina – o que, inclusive, também serviu aos propósitos do capitalismo industrial. Desta forma, ela argumenta como o modelo tecnocrático reproduz o patriarcado, construindo uma imagem negativa e faltosa do corpo da mulher, necessitado da tutela masculina e de suas tecnologias.

– que, reafirmo, toma centralidade no movimento de humanização do parto e nascimento – que não é capaz de abarcar por completo como a reprodução fora capturada pelo regime do biopoder.

É sob esta perspectiva biopolítica que enxergamos como as relações de poder neste processo de apreensão são experienciadas de formas distintas, de acordo com os inúmeros atravessamentos que entrecruzam os corpos das mulheres. Ao aderir a argumentos biologizantes (que têm por intenção atestar uma “verdade” irredutível sobre a existência dos corpos), sem levar em consideração que esse saber produzido acerca do corpo feminino é datado e contextualiza-se num cenário de necessária afirmação do papel social subalternizado da mulher, percebemos o quanto erra o movimento pela humanização em não discutir mais a fundo as questões de gênero (assim como outras), resultando na não percepção da fragilidade do discurso biologizante, impedindo, pois, maior potência à luta por uma assistência digna. É sim importante ressaltar o caráter fisiológico do parto, ressaltando que este não é um evento que precisa ser somatizado, sempre encarado como de risco; é urgente que se critique o modelo tecnocrático. Contudo, tal questionamento deve ser feito reconhecendo o processo de formação do saber médico sobre o corpo feminino, incorporando os pormenores que indicam como estes corpos foram subtraídos em nome desta ciência e quais as motivações políticas por de trás disso tudo. Como muito bem indicou Tornquist (2003),

“O ideário do parto humanizado, portanto, contém paradoxos: de um lado, advoga os direitos das mulheres no momento do parto, de outro, parece estar desatento às diferenças socioculturais entre estas mulheres. Se as experiências de humanização se concentram em aspectos técnicos isolados e num modelo universalista de família e de feminilidade, no contexto de uma cultura fortemente centrada no mito do amor materno e na pesada herança higienista da medicina, pode minimizar seu grande potencial que é o do empoderamento das diferentes mulheres no que tange à sua saúde reprodutiva e sexualidade.” (p. 426).

Ademais, sobre o movimento de humanização do parto no Brasil interessa destacar que este é um “movimento de diversos”, ou seja, um movimento composto por uma multiplicidade de perspectivas, de iniciativas pessoais e institucionais, de conflitos e colaborações. Para cada um dos atores sociais do movimento, o termo *humanização* é interpretado de uma maneira, e por isso há distintas concepções de assistências humanizadas. De qualquer forma, a polissemia do termo, acima de tudo, expressa a necessária redefinição das relações humanas na assistência, assinalando a necessidade de rever não somente o cuidado, como também a compreensão da condição humana e dos direitos humanos (DINIZ, 2009, p. 632).

Se percebemos que os atores sociais que se mobilizaram pela humanização da assistência ao ciclo gravídico-puerperal possuíam distintas (embora por vezes convergentes) concepções sobre o termo, também nas gestantes atendidas por Angela

distintas acepções do termo são notadas: para as mulheres de classe média⁶, com maior nível de escolaridade, a procura pelo serviço de Angela estava muito atrelada ao ideário partilhado pelo movimento de humanização, ou seja, aquele do casal grávido, da recusa de um parto medicalizado e tecnocrático, com seu ápice na cesárea; já para as mulheres pobres das comunidades carentes da zona Sul de São Paulo (ou até mesmo de outras áreas), a escolha pelo serviço de Angela apoiava-se no sentimento de que seriam acolhidas e atendidas num momento ímpar de suas vidas – um acolhimento, que cabe ressaltar, era profundamente respeitoso, amoroso, carinhoso, solícito, dedicado, cercado de beleza, possível de ser vivenciado na companhia de seus entes e *humano*, segundo palavras de algumas destas gestantes. Para estas mulheres, importa dizer, a fuga da má assistência prestada nos hospitais (especialmente perceptível entre as múltiparas com anteriores experiências na instituição) ocorria muito mais por conta dos descasos nas consultas de pré-natal e dos maus-tratos durante o parto do que pelo desfecho do parto cirúrgico.

Interessa lembrar que a falta de acolhimento não só no pré-natal, mas também no trabalho de parto (provocando a infeliz conhecida peregrinação das gestantes) é um dos principais fatores que impactam nas altas taxas de mortalidade materna e perinatal. Alvo de grande preocupação por parte do governo federal, estas foram motivos de ações públicas lançadas ao longo da década de 1990 que procuravam reduzi-las, com destaque para o lançamento, no final do decênio, em 2000, do Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento (PHPN). Tendo como principal foco de ação a garantia de um padrão mínimo de assistência, asseverando, por exemplo, um número adequado de consultas e de imunizações, além de intentar aprimorar o sistema de registro das gestantes, facilitando o processo de logística do sistema de saúde, o PHPN é reconhecido por não ter incorporado os questionamentos feitos pelo movimento de humanização às técnicas sem base em evidências científicas, predominantemente utilizadas nas instituições hospitalares de todo o país, tendo sido, sobretudo, um instrumento de uma gestão pública de saúde bastante preocupada com as altas taxas de mortalidade materna e neonatal⁷ (DINIZ, 2005; LEAL et

6 Com o tempo e as relações estabelecidas no Brasil, o trabalho como parteira de Angela também despertou curiosidade e fez sucesso entre as camadas médias da cidade, com a procura por mulheres não perifericas, que tanto preferiam ser atendidas em suas casas, como também frequentavam a Casa de Partos da ACOMA.

7 Segundo estudo feito por Ana Cristina Tanaka (1995), em 1988, no Brasil, o coeficiente de mortalidade materna era de 102 mortes para cada 100.000 nascidos vivos. Cabe lembrar que já em 1986, a OMS publicava um estudo alegando que cerca de 88% a 98% das mortes maternas que ocorriam em países em desenvolvimento eram evitáveis, já que suas principais causas e fatores determinantes eram conhecidos, permitindo que lançássemos mão de conhecimentos científicos e tecnológicos para impedi-las. No ano de 1993, por exemplo, no estado de São Paulo, 50,58% dos partos foram cesáreos (TANAKA, 1995) – lembrando que esta cirurgia está associada ao aumento das taxas de morbi-mortalidade materna e perinatal. A dissertação de mestrado de Ribeiro (1999) aponta que de acordo com o Comitê de Estudo e Prevenção da Mortalidade Materna do Município de São Paulo, em 1995, a Administração Regional de Saúde (ARS) do Campo Limpo (ARS10) apresentou taxa de 77,60 mortes maternas para cada 100.000 nascidos vivos, a segunda mais alta da cidade. Tal ARS corresponde justamente à área em que se localiza a favela Monte Azul, sítio da casa de partos por mim estudada. Para Ribeiro, a mortalidade materna se concentra nas áreas mais pobres da cidade, posta a notória dificuldade de acesso aos serviços de saúde de qualidade para atendimento ao parto, gravidez e aborto. Tanaka (1995) também afirma que as mortes da região sul do município de São Paulo estão relacionadas à “*inoportunidade e desqualificação da assistência*”; inoportunidade proveniente da peregrinação hospitalar, que contribui para que a assistência seja prestada tardiamente, sendo a peregrinação e a descontinuidade da assistência, em parte, consequências da falta crônica de integração entre os serviços relativos à saúde reprodutiva. Como alega a médica, não há integração

al., 2018).

Diante do exposto e para concluir, gostaria de ressaltar a importância do estudo da trajetória da Casa de Partos da ACOMA e o consequente destaque à apreensão do conceito de humanização do parto e nascimento pelas camadas mais pobres, salientando seu papel em ressignificar a forma como esse evento era majoritariamente experienciado pela população negra e/ou periférica, inserindo e afirmando, pois, a experiência de novos sujeitos ao cenário da humanização da assistência, ainda hoje muito elitista e branco. Friso, mais uma vez, a importância de uma abordagem interseccional nesta análise histórica: precisamos pensar sobre cada corpo que tomamos conhecimento como mais do que um número, como mais do que um corpo que possui determinado sexo, determinado gênero; não basta pensar na medicalização do corpo feminino de forma generalizada. É necessário reconhecer que este corpo tem cor, idade, classe social, orientação sexual, religião, diversos atravessamentos e categorias de análise variadas que moldam não só suas experiências de tentativas de apropriação pelo saber médico, como também suas resistências e suas lutas. Uma abordagem interseccional nos estudos da parturição nos obriga a enxergar de forma mais completa a história, os fatos e os sujeitos neles envolvidos, em seus pormenores e não de forma generalizante e universalista. Assim, desta forma, não só possivelmente atribuímos mais agência aos sujeitos envolvidos, como também reconhecemos e inserimos novos atores aos processos históricos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS. **Ministério da Saúde**, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. 2ª ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. 8ª Conferência Nacional de Saúde: quando o SUS ganhou forma. **Conselho Nacional de Saúde**. Notícias, 22 mai. 2019. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/592-8-conferencia-nacional-de-saude-quando-o-sus-ganhou-forma>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CRAEMER, Ute. A favela nos anos 1970. In: CRAEMER, Ute; IGNACIO, Renate K. **Transformar é possível!:** A Associação Comunitária Monte Azul entre desafios e conquistas. São Paulo: Peirópolis, 2008, p. 23-37.

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

entre os três períodos do ciclo gravídico-puerperal.

DAMASCO, M. S.; MAIO, M. C.; MONTEIRO, S. Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1993). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 133-151, 2012.

DINIZ, Simone G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 627-637, 2005.

LEAL, Maria do C. et al. Saúde reprodutiva, materna, neonatal e infantil nos 30 anos do Sistema Único de Saúde (SUS). **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1915-1928, 2018.

LOPES, F.; WERNECK, J. Saúde da população negra: da conceituação às políticas públicas de direito. In: WERNECK, Jurema. **Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Criola, 2010, p. 5-23.

MAIO, M. C.; MONTEIRO, S. Tempos de racialização: o caso da 'saúde da população negra' no Brasil. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 419-446, 2005.

RIBEIRO, A. F. **Mortalidade Materna no Município de São Paulo: análise segundo diferentes fontes, 1994 e 1995**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

TANAKA, Ana Cristina D. **Maternidade: um Dilema entre Nascimento e Morte**. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: ABRASCO, 1995.

TORNQUIST, Carmen S. Armadilhas da nova era: natureza e maternidade no ideário da humanização do parto. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 483-492, 2002.

_____. Paradoxos da humanização em uma maternidade no Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 419-427, 2003.

VAN HOLLEN, Cecília. Perspectives on the Anthropology of Birth. **Culture, Medicine and Psychiatry**, v. 18, p. 501-512, 1994.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde e Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DAS IMIGRANTES VENEZUELANAS NO CONTEXTO URBANO DE BOA VISTA/RR

Data de aceite: 01/02/2022

Alessandra Rufino Santos

Universidade Federal de Roraima (UFRR)/
Centro de Educação (CEDUC)/ Professora do
Curso de Graduação em Educação do Campo
(LEDUCARR) e do Mestrado Profissional em
Ensino de História (PROFHISTÓRIA)/ Pós-
doutoranda em Sociologia pela Universidade
Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
<https://orcid.org/0000-0002-8326-3492>

RESUMO: Este estudo tem por objetivo abordar as formas pelas quais as imigrantes venezuelanas, e suas redes sociais, passaram a se inserir no meio urbano de Boa Vista, capital de Roraima, a partir de 2015. Neste sentido, depoimentos orais das mulheres venezuelanas contribuem com o pressuposto de que essas mulheres, através de suas redes, mobilizam estratégias de sobrevivência pelas quais se inserem no mundo do trabalho, organizam a vida familiar e ocupam espaços urbanos. No que diz respeito às motivações que impulsionaram a imigração estudada, o estudo busca verificar que o ato de migrar constituiu-se pelo cenário de crise política, econômica e institucional vivida na Venezuela desde 2013. A falta de emprego e de recursos básicos para a sobrevivência resultou em uma situação de miséria, fome, agravamento de doenças e violência. Por causa disso, muitas mulheres venezuelanas começaram a emigrar para outras regiões à procura de melhores condições de vida e oportunidades de trabalho. Um dos principais destinos escolhidos pelas

imigrantes foi o Brasil, em especial a cidade de Boa Vista. No caso em estudo, percebe-se uma trajetória similar desenvolvida pelas diferentes redes das imigrantes venezuelanas em sua inserção na cidade de Boa Vista, que passam pelas estratégias mais informais, ligadas à família e ao grupo de origem, às estratégias mais formais, (re)laborando suas práticas culturais e construindo outros territórios de identificação.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto urbano; Mulheres venezuelanas; Redes sociais.

INSERTION STRATEGIES OF VENEZUELAN'S IMMIGRANTS IN THE URBAN CONTEXT OF BOA VISTA/RR

ABSTRACT: This study has as a social objective to approach the ways in which Venezuelan's immigrants, and their social networks, approached how to insert in the urban environment of Boa Vista, capital of Roraima, since 2015. In this sense, oral testimonies from Venezuelan women contribute to the assumption that these women, through their networks, mobilize survival strategies through which they enter the world of work, organize family life and occupy urban spaces. With regard to the motivations that drove the immigration studied, the study seeks to verify that the act of migrating was constituted by the scenario of political, economic and institutional crisis experienced in Venezuela since 2013. The lack of employment and basic resources for survival resulted in a situation of misery, hunger, aggravation of diseases and violence. Because of this, many Venezuelan women began to emigrate to other regions in search of better living conditions and work opportunities. Because of

this, many Venezuelan women began to emigrate to other regions in search of better living conditions and work opportunities. One of the main destinations chosen by immigrants was Brazil, especially the city of Boa Vista. In the case under study, we can see a similar trajectory developed by the different networks of Venezuelan immigrants in their insertion in the city of Boa Vista, that go through more informal strategies, linked to the family and the group of origin, to more formal strategies, (re)working their cultural practices and building other territories of identification.

KEYWORDS: Urban context; Venezuelan women; Social networks.

1 | INTRODUÇÃO

A migração internacional no Brasil começou a ganhar destaque no século XX, quando o setor industrial contribuiu com o crescimento da economia brasileira, sendo gerador de emprego e renda (FURTADO, 1968). Do mesmo modo, a migração interna também começou a ganhar destaque no mesmo século. Em tal contexto, cabe incluir a feminização da migração embora esta temática ainda esteja à margem dos estudos migratórios, que evidenciam as migrações masculinas e retratam a mulher como apenas uma companheira nesse processo migratório.

A análise das migrações internacionais, sob a perspectiva feminina, comporta a consideração dos diversos elementos que a acompanham, dos mais individuais aos mais coletivos. No caso específico deste trabalho, o interesse pelas estratégias de inserção das imigrantes venezuelanas no contexto urbano de Boa Vista/RR surgiu com a realização da pesquisa de doutorado em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que ocorreu entre 2015 e 2017. Um dos desafios assumidos por essa pesquisa foi explicar a lógica subjacente ao movimento migratório de mulheres venezuelanas que visualizaram na Amazônia brasileira, em especial a cidade de Boa Vista, a possibilidade de dias melhores.

Esse processo migratório fronteiriço é bom para pensar, entre outras coisas, na lógica do avanço do capital na fronteira amazônica. Os processos de inserção das mulheres venezuelanas em meio urbano boa-vistense sinalizam as possíveis mudanças culturais decorrentes de tais processos, explicitando a relação entre os processos identitários e as estratégias de mobilidade social adotadas por elas.

Nesse contexto, a hipótese inicial da pesquisa partiu da crença de que as imigrantes venezuelanas descrevem suas narrativas sobre a trajetória migratória a partir do aspecto econômico, visto que muitas se deslocaram até Boa Vista com a expectativa de alcançar uma vida melhor ou fugir da ausência de perspectivas de futuro em seu país de origem. No entanto, reconhecemos que o fenômeno migratório não é simplesmente motivado pelo desejo das pessoas por uma vida econômica melhor e um maior status social. Algumas teorias constroem visões alternativas a esta, enfatizando diferentes aspectos da vida em sociedade e enriquecendo os debates sobre o tema. Dentre outros, os estudos sobre as

redes migratórias podem ser bons exemplos de visões mais complexas dos contextos migratórios.

Para Lobo (2010, p.38), os “estudos sobre as dinâmicas locais, especialmente os familiares, em contexto de migração, são exemplos que indicam como as redes migratórias operam de maneira relevante em situações de distanciamento espacial e temporal”. Desta forma, as redes de amizades e parentesco tornam-se indispensáveis, sendo atualizadas, especialmente, nas trocas de bens, valores e informações.

Com essa concepção teórica, ficou mais fácil elaborar os seguintes questionamentos: O que motivou as imigrantes venezuelanas a saírem de seu país de origem? A existência de redes familiares e de amizades no local de destino seria uma das estratégias acionadas por essas mulheres em suas trajetórias? Tais redes contribuem decisivamente no processo de negociações das identidades dessas migrantes?

A compreensão de tais questionamentos requer reconhecer que a migração precisa ser pensada a partir do meio social que a permitiu ser idealizada e operacionalizada. É a partir desse contexto que, para Sayad (1998, p.16), é possível reconhecer que o imigrante “só existe na sociedade que assim o denomina a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa em seu território”. Entretanto, para Guareschi (2006, p.12), embora a migração acarrete uma ruptura social total, “ela é entendida como uma forma de viabilização de um determinado fim, o que geralmente justifica o desejo de retorno”.

Bourdieu (1996), ao contrário, entende que os acontecimentos da vida não se dão cronologicamente. Desta forma, é possível reconhecer que existem fatores de várias ordens que independem da vontade ou conhecimento dos indivíduos. Quem migra, por exemplo, pode não retornar ao local de origem, embora mantenha o sonho de um dia retornar.

Essas contradições referentes a condição migratória, implica diretamente no processo de negociação das identidades das mulheres venezuelanas. Sem dúvida, emergem desta realidade questões que nos estimulam presumir que a imigrante venezuelana, ao sair de seu local de origem, leva consigo toda uma bagagem de produção histórico-social do grupo à qual pertence.

A partir daí, ganha força a ideia de Soares (2004) de que as unidades efetivas da migração não são nem indivíduos, nem famílias, e sim conjuntos de pessoas conectadas por laços de amizade, parentesco ou trabalho. A noção de rede migratória surge, então, do entendimento de que as redes de sociabilidade são de grande importância para o estudo das migrações, uma vez que se configuram como um tipo específico de rede de contato, que não apenas agrega redes sociais existentes como incita a criação de outras, formando o que poderia chamar rede de redes.

Neste sentido, este trabalho, ao buscar realizar um estudo da imigração de venezuelanas na cidade de Boa Vista, utiliza o referencial metodológico qualitativo com a finalidade de investigar como a relação de amizade e de parentesco constitui um aspecto básico no processo migratório. Esta análise é constituída pelo desejo em

explicar a interpretação dos componentes que fazem parte do processo de negociação das identidades (CUNHA, 2007; RIBEIRO, 2002) das imigrantes venezuelanas, bem como avaliar o sentido que fazem sobre a cultura de origem.

As considerações feitas até aqui possibilitaram que as seções deste artigo fossem estruturadas da seguinte forma: a primeira seção, “Os múltiplos significados da imigração de mulheres venezuelanas em Boa Vista/RR: aspectos metodológicos”, apresenta os elementos metodológicos que permitiram viabilizar o estudo do processo migratório de mulheres venezuelanas na cidade de Boa Vista. A segunda seção, “O processo de socialização a partir das redes migratórias”, coloca em foco os aspectos inerentes as contribuições do debate acerca da noção de redes migratórias, demonstrando a consolidação do processo de socialização e negociação das identidades das mulheres venezuelanas que emigraram para Boa Vista. Logo após, a terceira e última seção, “O desafio da (re)construção do passado das mulheres venezuelanas: memória e identidade”, descreve as trajetórias das mulheres venezuelanas em um diálogo com a memória e a identidade.

21 OS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS DA IMIGRAÇÃO DE MULHERES VENEZUELANAS EM BOA VISTA/RR: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida tomando como referência os relatos descritos sobre a presença de mulheres venezuelanas na cidade de Boa Vista. As atividades de trabalho de campo foram realizadas no decorrer dos anos de 2015 e 2017. Durante este período, foi feito o contato concreto com mulheres de nacionalidade venezuelana que trabalhavam em diferentes profissões, como auxiliar administrativo, dentista, garçonne e comerciante informal. Foram contatadas 07 mulheres de idades diversificadas, que variavam entre 18 e 52 anos. No entanto, deste universo de pessoas, somente 03 mulheres concederam entrevista gravada. As demais concederam somente conversas informais (FIGURA 01).





Figura 01 – Mulheres venezuelanas entrevistadas em Boa Vista.

Fonte: SANTOS, 2015; 2016; 2017.

Em nível de análise empírica, o presente estudo visa ampliar o entendimento sobre os movimentos migratórios. Assim, é importante reconhecer que a validade da metodologia qualitativa não se assenta em questões de representatividade. Por isso que não foi definido previamente o perfil das possíveis entrevistadas e nem o número de quantas pessoas seriam entrevistadas. Os únicos requisitos pré-estabelecidos era que as mulheres venezuelanas fossem trabalhadoras, residentes em Boa Vista há pelo menos 01 ano.

Neste sentido, do ponto de vista metodológico, os depoimentos orais de migrantes venezuelanas nos colocam frente a visões e interpretações despertadas por experiências guardadas na memória de algumas dessas mulheres. A investigação teve acesso a visões individuais e, ao mesmo tempo, impregnadas de elementos sociais, culturais e ideológicos. Esse cenário justifica-se pelo estudo ter tratado de uma realidade aberta, inconclusa, situada em um tempo histórico muito próximo, no qual a memória dessas mulheres foi tratada como instância produtora de representações, marcada por referências individuais e sociais.

Em função do entendimento de que a emigração das mulheres venezuelanas para Boa Vista envolve um elenco de contradições, marcada por uma realidade complexa e multifacetada, optamos pela perspectiva interdisciplinar a partir do trabalho com dois planos analíticos: o estrutural, centrado no econômico, e os das decisões, anseios e ações individuais, através das representações sociais. Com isso, traçamos quadros históricos para as duas áreas estudadas, e chegamos a explicação de que a emigração de mulheres venezuelanas para o Brasil, em especial a cidade de Boa Vista, não é um fenômeno novo, já que depois de receber grandes fluxos migratórios provenientes da Europa, no início do século XX, o Brasil passou por uma fase de migração interna muito intensa, marcada predominantemente pelo êxodo rural. Foi somente a partir da década de 1970, que o Brasil passou a ser grande receptor de migrantes dos países vizinhos, como Bolívia, Chile,

Paraguai, Peru, Venezuela e outros países sulamericanos.

Sobre a entrada de mulheres venezuelanas na capital de Roraima, constata-se que essa prática migratória passou a ter maior relevância a partir da década de 2015, estendendo-se até os dias atuais. Trata-se, na verdade, de um fluxo eminentemente de imigrantes trabalhadoras que se enquadra no já conhecido perfil das migrações laborais que marcaram o continente sulamericano. Apesar disso, a imigração venezuelana em Boa Vista é predominantemente masculina. Esse processo revela que o movimento migratório de venezuelanos para o Roraima possui um fator de expulsão muito expressivo, no qual as situações de debilidade econômica, social e de segurança fazem com que muitos venezuelanos deixem seu país em busca de um emprego em condições dignas ou de uma moradia para que, assim, amenizem o desespero causado pela fome e pela pobreza.

Esse processo revela a importância das redes de sociabilidade no direcionamento e na manutenção dos fluxos migratórios. A maioria das venezuelanas que vivem em cidades brasileiras, seja em Boa Vista ou em outro lugar, possui algum tipo de contato no Brasil antes de migrar, facilitando-lhes a inserção no local de destino. Contudo, tais redes podem criar também relações de dependência em que o favor pode transformar-se em dívida, pretendendo e subjugando as pessoas que as recebem.

O contexto mencionado é propício para deixar claro que, em 2017, a prostituição de venezuelanas avançou com a imigração em massa para Roraima, sendo marcada pela prostituição de mulheres venezuelanas em torno da chamada Feira do Passarão, localizada no bairro Caimbé. Apesar dessa abordagem não ser temática desse estudo, cabe destacar que no contexto urbano de Boa Vista as venezuelanas ganharam fama de “oitcentas” devido a muitas delas gritarem “ochenta, ochenta!” em algumas esquinas da cidade, já que o valor que cobram por cada programa sexual é de aproximadamente R\$ 80,00 (oitenta reais).

A aplicação de termos pejorativos direcionados às mulheres venezuelanas que emigraram para Boa Vista não funciona como demonstração de traços regionais, nem obedece às distinções de natureza étnica ou racial e muito menos ao clássico recorte de classes. Fica evidente que embora as mulheres tenham ocupado um lugar de destaque na dinâmica da globalização e dos fluxos migratórios, elas também sofrem violência de gênero, sexismo e exploração. Para Novellino (2004), esse fenômeno tem sido chamado de feminização da pobreza. Com isso, observamos uma moralização acerca da experiência das prostitutas, que de acordo com Juliano (2004), têm sido estigmatizadas pela transgressão de uma essência em moralidade feminina.

3 | O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO A PARTIR DAS REDES MIGRATÓRIAS

O papel das redes migratórias é fundamental na formação dos fluxos e dos ritmos migratórios e até mesmo nos percursos da mobilidade social dos migrantes na área de

destino, por serem fundamentais na adaptação e na interação dos migrantes no mercado de trabalho local. Brumes (2010) evidencia que as redes migratórias possibilitam a existência de pertencimento a um grupo social, compreendendo os vínculos entre todos os membros da sociedade, ou parte deles, unidos por objetivos comuns. A noção de redes migratórias consiste, portanto, de um conjunto de sujeitos e das relações definidas entre eles como, por exemplo, os laços familiares, de amizades, de confiança, de solidariedade, de conterraneidade, entre outros.

Marteleto (2000), por sua vez, caracteriza uma rede migratória com um conjunto de participantes unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses comuns. Para o mesmo autor, as redes proporcionam a compreensão dos fenômenos sociais dentro de seus contextos, estratificando suas relações e sua inserção na sociedade.

As definições apresentadas até aqui nos estimulam a realizar o seguinte questionamento: Qual a importância das redes migratórias nos estudos migratórios? Inicialmente, é possível ressaltar que é através das redes migratórias que laços de identidade, de origem, de condição laboral foram verificados nos movimentos migratórios existentes em diferentes países. É também através das redes migratórias que podemos tentar responder os seguintes questionamentos: Por que alguém se torna um (e/i)migrante? Por que algumas pessoas, sob as mesmas transformações estruturais econômicas, sociais ou políticas, migram e outras não? Levando em consideração a emigração de mulheres venezuelanas para o Brasil, por que algumas delas migram para Boa Vista e outras não, tendo em vista que todas experimentaram as mesmas transformações estruturais?

Podemos recorrer a Tilly (1990) para respondermos as perguntas expostas anteriormente. Para este autor, as unidades efetivas da migração não são nem mulheres sozinhas, tampouco apenas as famílias, mas sim conjuntos de pessoas ligadas por relações de amizades, de conhecimento, de parentesco e de trabalho, ou seja, as redes migratórias. Entretanto, neste processo, não é possível visualizar somente a existência da solidariedade entre os migrantes. Algumas pessoas aproveitam a sua posição social/laboral para explorar outros imigrantes.

Portanto, a existência de redes não garante uma vida “tranquila” as novas imigrantes. Nas redes circulam, na verdade, informações importantes para a decisão de migrar. Essa situação serve também como referência para a justificativa de que, atualmente, o número de mulheres que estão saindo da Venezuela tem aumentado significativamente. Esse fenômeno pode ser explicado sob muitos aspectos. As redes migratórias tornam-se para muitas mulheres um facilitador importante na decisão e no projeto migratório, mesmo nos casos de exploração da mão de obra. É a partir das redes que surgem incentivo, apoio, acolhimento, viabilização de trabalho e moradia.

Sem dúvida, também é por meio das redes que as imigrantes venezuelanas negociam novas relações sociais. No caso das venezuelanas residentes na cidade de Boa Vista, as suas tradições culturais são evocadas constantemente em espaços de sociabilidade.

Conforme Sayad (1998), a constituição das redes no local de destino tem a função de reconstituição da identidade social e cultural que se rompe com a prática migratória. Tal identidade pode ser compartilhada e modificada com os demais membros de cada grupo social e da sociedade em geral.

Nesta perspectiva, as redes migratórias possibilitam as mulheres venezuelanas terem a sensação de identificação e pertencimento, uma vez que trazem mudanças significativas para o local de destino. Soares (2004) esclarece que é através das redes que pode acontecer o encontro das cosmovisões de quem migra com o imaginário voltado ao lugar de origem, o que produz a recriação de símbolos que fazem da identidade.

Logo, as redes migratórias possuem um papel fundamental na inserção das mulheres venezuelanas no local de destino. Entretanto, apesar desta situação, não podemos esquecer de que em alguns casos a ideia de retorno está sempre presente na migração. De qualquer forma, Massey (2000) verificou em seus estudos que as redes de sociabilidade mais importantes se originam nas relações de parentesco, de amizade, de trabalho, de conterraneidade ou pertencimento.

O movimento migratório pode envolver relações de interesse entre aqueles que chegaram ao novo local e os outros já residentes no lugar. Para Haeserbaert (1997), trata-se de redes de determinado tipo de sociabilidade, de reciprocidade, que ressignificam as ações sociais, que reterritorializam os grupos sociais, rearranjam as parcerias e os espaços de vigência do migrante na sociedade de destino.

Contudo, Gaudemar (1977) reforça que a mão de obra só se desloca pelos interesses do capital. Neste caso, em muitas situações, as redes não conseguem evitar a exploração do trabalho, por exemplo. Dependendo do contexto, podem somente prestar-se aos interesses do capital, e não aos interesses do migrante. A partir desta compreensão, Carleial (2004) reforça que a estrutura de dominação no interior das redes migratórias não é violenta e muito menos forçada. É, na verdade, parte da divisão social do trabalho que pressupõe um mandatário capitalista.

Precisamos esclarecer também que os condicionantes da (e/i) migração são anteriores à rede. Conforme as observações de Stavie (2012, p.57), “a migração em si acessa dimensões sociais que envolvem diversos aspectos como valores, cultura, necessidade, subjetividade, etc”. Uma corrente migratória é determinada pelas estruturas nas sociedades de origem e destino, porém, acionada pelas decisões individuais, familiares ou coletivas de determinados grupos que se põem em movimento. São as redes migratórias, portanto, que desencadeiam o movimento migratório.

A abordagem das redes migratórias defende que as migrações não estão sujeitas apenas a mecanismos econômicos. De acordo com tal abordagem, as migrações resultam também de redes de sociabilidade, fortalecendo a ideia de que os (e/i) migrantes não atuam de forma isolada, nem no ato da reflexão inicial sobre a possibilidade de mudar, nem na realização concreta do(s) deslocamento(s), tampouco nas formas de adaptação e

integração no lugar de destino.

Augé (2010) assevera que a abordagem das redes migratórias não nega que muitos são os fatores que acabam determinando a mobilidade espacial da população migrante. Levando em consideração esta afirmação, gostaríamos de acrescentar que a pesquisa retratada neste trabalho sobre a imigração de mulheres venezuelanas em Boa Vista caracteriza-se pela não quantificação dos laços, uma vez que no nosso entendimento as relações sociais são de difícil quantificação. Em decorrência disto, buscamos, sobretudo, compreender o papel das redes de sociabilidade no processo migratório e quais são os desafios encontrados pelas venezuelanas no processo de (re)construção do passado a partir da relação entre memória e identidade.

4 | O DESAFIO DA (RE)CONSTRUÇÃO DO PASSADO DAS MULHERES VENEZUELANAS: MEMÓRIA E IDENTIDADE

Lembrar é um exercício fundamental dos seres humanos, que remete não somente a situações vivenciadas, mas também a narrativas passadas em outros tempos, apreendidas de diversas maneiras, possibilitando construções identitárias individuais e coletivas. Por isso, para Bosi (2007), a memória conforma uma tipologia de fonte de riquíssima valia, que abre um significativo campo de possibilidades para perseguição do vivido, incluso no que vai sendo experimentado pelas pessoas.

A análise de situações do cotidiano vivenciadas pelas imigrantes venezuelanas na cidade de Boa Vista nos permite identificar os meios que tais mulheres buscam para superar determinadas diferenças. O processo de identificação de mulheres no decorrer de sua trajetória migratória individual pode ser construído e (re)construído em função das suas experiências em diversos cenários sociais (DUBAR, 2000). Por esse motivo, podemos compartilhar com Ricouer (2007) a ideia de que a identidade pode ser entendida como um relato que possui os elementos próprios da narrativa, como, por exemplo, a sequência temporal, os personagens e a situação específica.

Ao considerarmos as imigrantes venezuelanas trabalhadoras, que precisam se integrar ao contexto da sociedade de acolhimento, verificamos que a identidade social de cada uma é diferente do papel social que exercem no contexto de sua profissão. O processo de negociação da identidade de trabalhadoras imigrantes, mesmo entre aquelas que exercem profissões distintas, possibilita o surgimento de comunidades que ajudam a criar laços imaginários. Essa ação representa o que Anderson (2005) define de “comunidades imaginadas”, que possuem a função de permitir a conexão das pessoas.

Desta forma, ao investigarmos as identidades das imigrantes venezuelanas nos níveis individual e social, precisamos recorrer a Hall (1996) para verificarmos como essas imigrantes se inserem na cultura do local de destino e como suas identidades e respectivas diferenças relacionam-se com a nova realidade social. Nesta conjuntura, não podemos

esquecer que as recordações do passado e as experiências do presente são importantes nas negociações identitárias das migrantes peruanas.

No decorrer da análise dos depoimentos das venezuelanas que participaram da pesquisa, identificamos alguns conflitos entre elas. O relato da venezuelana comerciante informal que vive em Boa Vista desde 2016, María Morales¹ de 35 anos e natural de Maracaibo, exemplifica esta situação:

Hay muchas diferencias entre las venezolanas. Las personas de clase alta tienen una vida diferente. Posseem estudio y otro tipo de comportamiento. Los que pertenecen a una clase socioeconómica más baja encaran la vida de otra manera. No són muy comprometidas. Aquí podemos citar como ejemplo las diferencias entre las mujeres prostitutas y las quien tiene un trabajo fijo. Las con trabajo fijo tiene mejor perspectiva de la vida. Gran parte de las venezolanas que son prostitutas sólo trabajan para comer algo y pagar el alquiler. (Entrevista concedida em: 19/11/2017).

O depoimento de María Morales nos proporciona a seguinte reflexão: a questão migratória, por abranger momentos distintos, é marcada por diferenças. As negociações identitárias de cada sujeito migrante explora a diversidade de momentos críticos pelos quais passam esses sujeitos. Nesta perspectiva, a memória surge como uma potência subjetiva e as lembranças se materializam em imagem e sonhos.

Desse modo, Halbwachs (2004, p.41) diz que “a memória do indivíduo depende da relação entre as comunidades de destino em que está inserido, tais como instituição familiar, local de trabalho, local de estudo, instituição religiosa, associações, etc”. Para este autor, todos os mecanismos sociais que compõem a vida do indivíduo, ajudam a compor a memória individual que, sem dúvida, poderá ser constituída socialmente.

Contudo, devemos reconhecer que adaptar-se e integrar-se a realidade do local de destino é também uma prática complexa. Goettert e Mondardo (2010, p.102) afirmam que “as migrações movimentam os valores e os sentidos, que se encontram e se desencontram, se “aproximam” e se “distanciam”, se juntam e se chocam, se inter cruzam e se sobrepõem”.

Em relação as venezuelanas que fizeram parte desta investigação, verificamos que algumas se integraram facilmente a realidade brasileira, chegando a assumir a identidade de venezuelana e de brasileira. Já outras, criaram barreiras a integração com os novos elementos da cultura brasileira. Costumam utilizar a memória para manifestar os elementos que possibilitam a reprodução a cultura de origem, ocasionando, entre outras coisas, conflitos e valores.

A valorização do passado, sem dúvida, representa a afirmação identitária através da memória e da reprodução dos costumes de origem. Como exemplo, podemos citar a narrativa da dentista Florencia Soares² de 45 anos, natural de Puerto Ordaz, que está há 03 anos em Boa Vista. Quando foi questionada sobre o que sente mais falta da Venezuela, a

1 Nome fictício.

2 Nome fictício.

resposta dada foi permeada de tradicionalismo: “Yo siento falta de tudo, de los costumbres, la comida, la música, de mis amigos y especialmente a mi familia. No me acostumbré a la realidad de Brasil”. (Entrevista concedida em: 14/10/2017). Na fala da venezuelana, de Puerto Ordaz, identificamos que a forma de pensar dessa entrevistada só nos ajuda a compreender que a identidade negociada pelos imigrantes no local de destino é carregada de valores referentes à cultura de origem.

Pollak (1992) expressa que a memória individual é uma herança cultural do grupo social do qual o indivíduo faz parte. Conforme este pensamento, a memória se compõe de acontecimentos, personagens e lugares de vida que permanecem como vestígios nas narrativas de cada pessoa entrevistada. Por ser uma construção tanto individual quanto coletiva se relaciona com o sentimento de identidade, torna-se um fator importante na continuidade e na coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Nesta perspectiva, a memória trabalha a identidade de um grupo nos momentos de conflitos, por exemplo. Hall (2000) nos diz que a identidade representa a busca de algo que falta fora de nós mesmos. São, na verdade, pontos de apego temporário.

É possível perceber que processos (e/i) migratórios como as das mulheres venezuelanas representam uma escola de vida, um acúmulo de histórias, memórias, vivências identitárias e experiências culturais dotadas de significados. As duas narrativas citadas podem parecer muito simples, mas possibilitam distintas interpretações. Entre as interpretações que podemos realizar, está a concepção de que os processos (e/i) migratórios não são somente mudanças geográficas de espaços físicos, são experiências culturais. É uma fonte de valores que não deixam a vida se acomodar, uma vez que na prática migratória o passado e o futuro ganham sentido na vida presente. Logo, ao somar experiências e expectativas, a (e/i) migração torna-se um processo diário, de cada momento, de acordo com as negociações identitárias realizadas em cada contexto e temporalidades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões abordadas neste trabalho nos possibilitam, agora, tecer algumas conclusões, as quais não pretendem dar conta da complexa questão das migrações femininas contemporâneas nas chamadas “sociedades complexas”, mas contribuir para enriquecer o debate que ela suscita. A abordagem de tal questão possibilitou a análise da inserção das mulheres venezuelanas nos fluxos migratórios para o Brasil, especialmente para a cidade de Boa Vista, capital de Roraima. O estudo demonstrou que a (e/i) migração não é somente resultados de uma escolha racional, mas também de estratégias pautadas pelas redes migratórias nas quais homens e mulheres estão inseridos, contribuindo para rearranjos das relações familiares, de amizade e de gênero.

Para tanto, o estudo analisou a participação das mulheres nos fluxos migratórios de pessoas de nacionalidade venezuelana na capital de Roraima e relatou alguns elementos

da vida dessas mulheres. O trabalho de campo ocorreu em Boa Vista e os dados coletados a partir das entrevistas revelou que as mulheres venezuelanas participam efetivamente do processo migratório, integrando e articulando as redes de migração. Os dados também sugerem que a migração de mulheres venezuelanas provoca rearranjos familiares e de gênero, bem como redes de amizades, ao longo do processo migratório.

Nesse sentido, as identidades das mulheres venezuelanas são compreendidas com o auxílio da memória, dentro do processo de construção da realidade social. Entretanto, Assis (2007) ressalta que nos estudos clássicos de migração, as mulheres eram descritas como aquelas que acompanhavam ou como aquelas que esperavam por seus maridos ou filhos, sem evidenciar, por exemplo, a importância de seus ganhos para a renda familiar.

No contexto apresentado, as redes de sociabilidade são informadas pelas normas do parentesco e de gênero. Mas no geral, as mulheres venezuelanas utilizam-se muito mais da ajuda fornecida por parentes e recorrem a expectativas temporais, que vão sendo redefinidas ao longo de suas trajetórias. Assim sendo, na medida em que as mulheres venezuelanas organizam e ampliam seus laços com a cidade de Boa Vista, as identidades também vão sendo (re)definidas por uma forma de identificação comum. Entretanto, tudo isto depende, em grande parte, das motivações que impulsionaram a imigração estudada. A pesquisa verificou, por exemplo, a existência de uma relação de complementariedade e interação na prática migratória.

Apesar das características mencionadas, é importante destacar que por se tratar de um processo migratório recente foi muito difícil apontarmos de forma precisa as motivações da migração de mulheres venezuelanas para Boa Vista. Apontamos, no entanto, como principal tendência motivadora do processo migratório a escolha condicionada por motivações chamadas de subjetivas e até mesmo afetivas, marcadas pelo desejo de manter a família reunida ou de formar novas famílias.

Ainda no tocante às características, tal fenômeno nos mostra alguns desafios, entre eles, a globalização dos fluxos migratórios que colocam uma série de questões relativas às formas como estas mulheres são identificadas pela sociedade local, e vice-versa, bem como as variantes que o processo identitário assume dentro do próprio grupo.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem**. Portugal: Edições 70, 2005.

ASSIS, Gláucia. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais, redes sociais, redes sociais, redes sociais e migração internacional. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(3): 745-772, setembro-dezembro/2007.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: Edufal;Unesp, 2010.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos . 14.ed. Sao Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1996.

BRUMES, Karla R. **Movimentos migratórios em cidades médias: o caso de Uberlândia – MG (1970 – 2000)**. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Ciência e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2003.

CARLEIAL, Adelita Neto. Redes sociais entre imigrantes. In: **Anais do Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu, MG: ABEP: 2004.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcante da. **Migração e identidade**: olhares sobre o tema. São Paulo: Centauro, 2007.

DUBAR, C. La Socialisation: **Construcion de identities sociales et professionnelles**. 30. ed. Paris: Armand colin, 2000.

FURTADO, Celson. **Desenvolvimento e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1968.

GAUDEMAR, Jean Paul de. **Mobilidade do trabalho e acumulação de capital**. Lisboa: Estampa Editorial, 1977.

GOETTERT, Jones D.; MONDARDO, Marcos L. O “Brasil migrante”: Gentes, lugares e transterritorialidades. In: **Geographia, América do Norte**, 11, out. 2010.

GUARESCHI, Tupiara. **Imigração árabe em Foz do Iguaçu**: A construção de uma identidade étnica. (Dissertação de mestrado). Cascavel: Unioeste, 2006.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e Identidade**: a rede “gaúcha” no Nordeste. Niteroi: EdUFF, 1997.

HALBWARCHS, M. **Memória coletiva**. São Paulo: Editora Vértice e Revista Tribunais, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Nº 24, 1996.

JULIANO, D. El peso de la discriminación: debates teóricos y fundamentaciones. In: OSBORNE, R. (Ed.). **Trabajadoras del sexo**: derechos, migraciones y tráfico en el siglo XXI. Barcelona: Bellaterra, 2004. p. 43-55.

LOBO, Andréia de Souza. Mantendo relações à distância. O papel do fluxo de objetos e informações na configuração de relações familiares transnacionais em Cabo Verde. In: TRAJANO FILHO, Wilson (Org.). **Lugares, pessoas e grupos**: a lógica do pertencimento em perspectiva internacional. Brasília: Athalaia Gráfica e Editora, 2010.

MARTELETO, Regina M. Análise de Redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antônio (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. Os estudos sobre feminização da Pobreza e Políticas Públicas para mulheres. **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, Caxambú – MG, 2004.

POLLAK, M. **Memória, esquecimento, silêncio**. Revista Estudos Históricos – Revista da Associação de Pesquisa e Documentação Histórica, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 202-215. São Paulo: Cpdoc/FGV, 1992.

RIBEIRO, Gustavo Lins. Tropicalismo e europeísmo: Modos de representar o Brasil e a Argentina. In: FRIGERIO, Alejandro; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). **Argentinos e Brasileiros**: Encontros, imagens, esteriotipos. Petrópolis: Vozes, 2002.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: UNICAMP, 2007.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradigmas da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SOARES, Weber. **Análise das redes sociais e os fundamentos teóricos da migração internacional**. Campinas: Revista Brasileira Estudos Populacionais, v. 21. n.1. pp.101-116, jan-jun de 2004.

STAEVIE, Pedro. **O papel das redes sociais na migração contemporânea de gaúchos em Roraima**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2012.

TILLY, C. Transplanted networks. In: YANS, M. V. **Immigration reconsidered: history, sociology and politics**. Nova York: Oxford University Press, 1990.

CAPÍTULO 18

DESEMPENHO DE MENINOS E MENINAS EM TESTES DE LEITURA, ESCRITA, ARITMÉTICA, ATENÇÃO E LOCALIZAÇÃO ESPACIAL

Data de aceite: 01/02/2022

Andréia dos Santos Felisbino Gomes

Universidade Presbiteriana Mackenzie/Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento – São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/4579092151085824>

Viviani Massad Aguiar

Universidade Presbiteriana Mackenzie/Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento – São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/8577483633916475>

José Salomão Schwartzman

Universidade Presbiteriana Mackenzie/Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento – São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/1470693655000888>

RESUMO: Este estudo aborda a Diferença de Sexos Biológicos na Aprendizagem. Podem-se perceber tais diferenças na infância, tanto no crescimento, desenvolvimento, quanto no comportamento de meninos e meninas. As diferenças existem, e sabemos hoje que não se pode separar o ambiente (social) e a genética (biológico) e que somos resultado de ambos. Portanto, para averiguar se meninos e meninas têm o mesmo desempenho, participaram deste estudo 61 alunos matriculados no 4º. ano do Ensino Fundamental I em uma escola particular da região central de São Paulo, sendo 33

meninas e 28 meninos. Em encontros semanais, os alunos realizaram os seguintes testes: Prova de Escrita sob Ditado (PED-vr), Teste de Atenção por Cancelamento (TAC), Teste Contrastivo de Compreensão de Auditiva e de Leitura (TCCAL), Prova de Aritmética (PA) e um Jogo de Labirinto chamado Maze King (MK). Este estudo pretendeu, a partir dos resultados obtidos, discutir qual seria o manejo ideal para a sala de aula, ou seja, como a gestão da sala de aula pelo professor pode ser realizada no cotidiano escolar a fim de favorecer o melhor desempenho de ambos os sexos.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; cognição; diferença; gênero; sexo.

SCHOOL PERFORMANCE OF BOYS AND GIRLS IN READING, WRITING, MATHEMATICS, SPECIAL ATTENTION AND SPATIAL REFERENCE TESTES

ABSTRACT: This study addresses the subject of the Difference of Biological Genders in Learning, it is possible to perceive such differences in childhood, both in growth, development, and in the behavior of boys and girls. The differences exist, and we know today that one can not separate the (social) environment and the genetic (biological) one and that we are result of both. Therefore, to determine whether boys and girls have the same performance, participated in this study 61 students enrolled in the 4th. year of Elementary School I in a private school in the central region of São Paulo, 33 girls and 28 boys. In weekly meetings, the students performed the following tests: Dictation Writing Test (PED-vr), Cancellation Attention Test (TAC), Auditory Comprehension Test and Reading (TCAL),

Arithmetic Test (AP) and a Maze Game called Maze King (MK). This study intends from the results obtained to discuss what would be the ideal management for the classroom, that is how the management of the classroom by the teacher can be carried out in the school routine in order to favor the best performance of both sexes.

KEYWORDS: cognition; difference; gender; learning; sex.

1 | INTRODUÇÃO

Considerando as diferenças fisiológicas entre homens e mulheres, bem como a polêmica atual ao redor do tema, o presente estudo abordou especificamente a diferença de sexos biológicos na aprendizagem, que podem ser percebidas na infância, crescimento e desenvolvimento, no comportamento de meninos e meninas. Tendo em vista tais questões, e os resultados obtidos pelos pesquisadores até então, este estudo buscou compreender o quanto a diferença de sexo biológico pode ou não impactar no processo de ensino e aprendizagem em crianças, principalmente no ambiente escolar.

Na infância, as diferenças são perceptíveis: meninas crescem mais rapidamente que os meninos, falam antes, mais e melhor que eles, além de aprenderem mais rápido, os meninos, por sua vez, têm melhor desempenho motor. (Kimura, 1999, Baron-Cohen 2004). No ambiente escolar, as diferenças se apresentam no comportamento em grupo, na execução das tarefas e, além disso, sabe-se que as meninas dedicam mais tempo nas lições de casa (PISA, 2015). As diferenças são percebidas como produto do ambiente (social) e da genética (biológico), e que somos, portanto, de ambos (KIMURA, 1999, BARON-COHEN, 2004).

Há pesquisadores que defendem a ideia de que a existência de diferenças cognitivas esteja diretamente correlacionada aos aspectos sócio históricos, religiosos e psicológicos (KIMURA, 1999), enquanto outros defendem que além desses há também fatores biológicos; genética e hormônios, atuam nas diferenças das habilidades cognitivas entre homens e mulheres (BARONCOHEN, 2004).

Apesar de muitos pesquisadores se interessarem por esse tema, ainda são muitas as questões não respondidas e divergências entre autores (KIMURA, 1999; ELIOT, 2013; BARON-COHEN, 2004). Ainda há muito que se pesquisar no intuito de verificar se há de fato diferenças na aprendizagem de meninos e meninas, como se apresentam, por que elas existem, e as repostas para essas perguntas serão apenas biológicas ou se o ambiente interfere no desempenho de meninos e meninas.

Portanto, tendo em vista tais questões, e os resultados obtidos pelos pesquisadores até então, este estudo buscou compreender o quanto a diferença de sexo biológico pode ou não impactar no processo de ensino e aprendizagem em crianças, principalmente no ambiente escolar. Este estudo pesquisou e registrou o desempenho de crianças, meninos e meninas, regularmente matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola particular da cidade de São Paulo, sem queixas

escolares, através da realização de diferentes testes: Prova de Escrita sob Ditado (PED-vr), Teste de Atenção por Cancelamento (TAC), Teste Contrastivo de Compreensão de Auditiva e de Leitura (TCAL), Prova de Aritmética (PA) e um Jogo de Labirinto chamado Maze King (MK), que proporcionaram uma reflexão a partir dos resultados obtidos, a fim de verificar se há evidências da existência de diferenças entre os sexos.

Segundo a OMS - Organização Mundial da Saúde (2015) sexo se refere às características biológicas e fisiológicas que definem homens e mulheres, e que essas são, por sua vez, categorias sexuais.

De acordo com Schiebinger¹ (1987), estudos do esqueleto salientavam diferenças entre os sexos biológicos. Segundo a autora, na sociedade europeia do século XVIII, afirmava-se que as mulheres, por terem um crânio menor, tinham menos capacidade intelectual e, assim, menores condições de participar do governo, da política, do comércio, da ciência e da educação (apud ROHDEN 2001).

Para Baron-Cohen (2004) não existe cérebro melhor e pior entre os sexos biológicos, embora haja de fato diferenças anatômicas quanto ao peso e tamanho do cérebro masculino e feminino, e biológicas quanto à quantidade dos hormônios sexuais desde a vida uterina.

Schwartzman (2012), citando Tanner (2001), em uma entrevista para Dr. Drauzio Varella, diz que ao considerarmos uma gestação normal de 40 semanas, há diferença de quatro semanas na maturação cerebral das meninas em relação a dos meninos, que corresponde a 10% a mais nesse processo de maturação cerebral.

Logo, um cérebro mais maduro corrobora com melhor preparo de algumas funções biológicas para a realização de determinadas tarefas, e essa diferença se mantém até o final da adolescência.

As diferenças são também funcionais uma vez que o processamento das funções cognitivas não acontece de maneira igual nos cérebros masculinos e femininos. Embora os dois hemisférios pareçam iguais, respondem por funções diferentes. O corpo caloso é maior nas mulheres, com 30% a mais de conexões, que explicaria a razão pela qual as mulheres têm maior capacidade de realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo (KIMURA, 1999).

Nas habilidades de linguagem e comunicação, assim como em empatia, que englobam o hemisfério esquerdo, o desempenho das mulheres é melhor, enquanto os homens têm melhor desempenho nas habilidades espaciais e na sistematização, que englobam o hemisfério direito (BARON-COHEN, 2004).

Estudo realizado no ano de 2006 por Schwartzman e D'Antino, em uma instituição de ensino particular de São Paulo, propôs-se a analisar as notas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática do 1º. ano do Ensino Fundamental I ao 3º. ano do Ensino Médio em três unidades da escola. O Estudo concluiu que as meninas obtiveram notas maiores em Língua Portuguesa, enquanto as notas (médias) em

Matemática se mantiveram similares para meninos e meninas.

Porém há significativa taxa maior de reprovação dos meninos em Língua Portuguesa no Ensino Médio, enquanto em Matemática as taxas de reprovação também foram maiores nos meninos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

É interessante notar no decorrer desse estudo que num determinado período do Ensino Médio nota-se pouca ou quase nenhuma diferença no desempenho de ambos os sexos biológicos, masculino e feminino. (SCHWARTZMAN citação pessoal, 2017)

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realizou um estudo abrangente sobre a relação entre desempenho educacional e sexo, avaliando habilidades e conhecimento em leitura, matemática e ciências em estudantes, de 15 anos de idade, nos diferentes países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Realizado a cada três anos, em cada edição enfatizou uma determinada área do conhecimento. Em 2000 o PISA enfatizou a leitura, em 2003 Matemática, em 2009 Ciências e em 2012 novamente enfatizou a leitura.

Os resultados do PISA, em 2009, mostram que as meninas superam os meninos em leitura, cujas notas médias foram 28 pontos mais altas que os meninos, porém os meninos superam as meninas em Matemática, com 15 pontos a mais que elas e em Ciências com 3 pontos a mais.

Em 2015, o PISA ainda revela que as meninas têm a tendência de se saírem melhor ao serem obrigadas a trabalhar em problemas matemáticos e científicos mais semelhantes aos que costumam realizar no ambiente escolar. No entanto, ao serem obrigadas a “pensar como cientistas”, apresentam um desempenho consideravelmente inferior em relação aos meninos.

Ainda de acordo com o PISA (2009), essa diferença de sexo biológico sobre “pensar-se como um cientista” pode ter relação com a autoconfiança dos estudantes meninos, que se permitem falhar, aceitam melhor os processos de tentativa e erro, que são fundamentais para a aquisição e consolidação dos saberes matemáticos e científicos.

Corroborando com os resultados do PISA, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou em 2015 um estudo ressaltando que a diferença de sexo biológico afeta o desempenho de meninos e meninas nos estudos, considerando questões ambientais, aptidão e autoconfiança.

LEITURA

A leitura, para Curto et al (2000), é compreender um texto e isso, por sua vez, é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental, para dar sentido, interpretar e descobrir o seu significado. Tal afirmação corrobora com Allende e Condemarin (1987) ao dizerem que a leitura não é um processo passivo, uma vez que um texto para ser

interpretado exige do leitor uma participação ativa.

Para Zorzi et al (2003), o ato de ler é extremamente complexo, pois envolve processos perceptuais, linguísticos, cognitivos, comunicativos, além de afetivos, logo ler não é algo reduzido à capacidade de decodificar e dar sentido as palavras.

Nessa direção, o objetivo da leitura é a compreensão e ler é dar sentido a sinais gráficos, extraíndo deles a pronúncia adequada. O leitor precisa ser capaz de reconhecer e identificar as palavras para que a partir delas ocorra o processo de compreensão, sendo assim capacidade de reconhecer palavras é essencial na leitura, pois de acordo com Capovilla et al (2005), a leitura envolve a habilidade de identificar uma palavra, corroborando com Aaron e seus colaboradores (1999, 2008), que evidenciam que a compreensão da leitura engloba fluência, reconhecimento e palavras e compreensão linguística.

Segundo os autores Frith (1985), Ehri (1992) e Morton (1989), para que haja o desenvolvimento da capacidade de reconhecimento de palavras ocorrem três estágios, e em cada qual se observa o predomínio de uma estratégia. São eles: Estágio pré-alfabético/logográfico, no qual o leitor utiliza pistas visuais; Estágio parcialmente alfabético, alfabético pleno/alfabético, em que o leitor utiliza a decodificação; Estágio alfabético consolidado/ortográfico em que o leitor utiliza a estratégia ortográfica, fazendo reconhecimento direto.

De acordo com Scarborough (2001), a leitura competente engloba compreensão da linguagem: conhecer fatos e conceitos; ter vocabulário; conhecer as estruturas da linguagem; ter raciocínio verbal e nível de alfabetização.

Essas estruturas devem ficar cada vez mais interligadas e estratégicas, enquanto a identificação das palavras engloba a consciência fonológica: reconhecimento de sílabas e fonemas; a decodificação e o reconhecimento direto. Essas estruturas devem se tornar cada vez mais automáticas. A coordenação entre a compreensão da linguagem e identificação de palavras tornará a execução da leitura fluente.

Corso e Salles (2009), estudando a relação entre a leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças, afirma que a leitura de palavras acessa o léxico mental e, para que isso aconteça, dois processos cognitivos entram em ação: rota fonológica e rota lexical. Esse processo também é conhecido como dupla rota, e para que um leitor se torne competente, ele precisa dominar ambos os processos.

A rota fonológica permite a decodificação grafema/fonema na leitura, e é essa competência que permite que o leitor leia tanto as palavras quanto as pseudopalavras, ou seja, palavras inventadas. Já a rota lexical faz com que o leitor identifique e reconheça as palavras por sua ortografia e significado semântico. Capovilla et al (2005) refere-se à consciência fonológica como habilidade de prestar atenção aos sons da fala e extrair significados.

Para o autor, o entendimento de que cada palavra falada é uma sequência de fonemas é a chave para o conhecimento do princípio alfabético.

Morton (1980) descreve duas modalidades de leitura, a fonológica e a lexical.

Seguindo essa linha de estudo, Salles e Parente (2002) pesquisaram a relação entre os processos envolvidos na leitura de palavras e a consciência fonológica em escolares, utilizando questionários sobre o hábito de leitura e roteiro de observação do perfil ortográfico.

Os resultados obtidos apontaram que os bons leitores eram aqueles com as habilidades de consciência fonológica bem desenvolvidas, utilizando, preferencialmente, a rota fonológica na leitura de palavras, sendo capazes de ler palavras isoladas, bem como de ler corretamente qualquer tipo de estímulo. Observou-se, ainda, que os leitores que apresentaram erros na leitura indicaram falha no uso da correspondência entre grafemas e fonemas.

Nesse estudo, as autoras também apontaram que o fator sexo determinou que as diferenças entre meninos e meninas não são significativas. Tal resultado corroborou com estudos realizados por Salles et al (1999) e pode estar relacionado aos resultados obtidos por Baron (1979), ao apontar que meninos podem ser mais propensos a usar a correspondência grafema-fonema na leitura de palavras em relação às meninas.

Já no estudo realizado por Balestrin et al (2012), sobre as habilidades em consciência fonológica comparando as diferenças entre meninos e meninas, analisou-se uma mostra de 163 crianças, sendo 102 em período pré-escolar, de 5 anos e 6 meses a 8 anos e de crianças alfabetizadas integrantes de banco de dados, sendo 43 de um estudo e 18 de outro. Os resultados apontaram um desempenho superior das meninas em tarefas de segmentação silábica, detecção silábica e rimas, enquanto os meninos tiveram melhor desempenho apenas nas tarefas de segmentação de frases com duas a seis palavras.

ESCRITA

A escrita surgiu de uma necessidade da humanidade em suas relações comerciais. Os primeiros registros foram feitos em placas de argila úmida a partir de representações pictográficas dos acontecimentos e dos objetos. Surgiu por volta de 3.000 a.C. no antigo Egito, Mesopotâmia ou Suméria e evoluiu com o decorrer dos tempos, passando do valor semântico para o valor fonético até o surgimento do alfabeto consonantal, cerca de 1.500 a.C. Há indícios de que os hieróglifos egípcios já se utilizam do valor fonético. Pinheiro (2004) afirma que na modalidade fonológica a mediação entre os sons da fala é necessária para a produção escrita.

Esse processo envolve três operações de segmentação de forma fonêmica das palavras, nos sons das consoantes e vogais que a compõem; emprego apropriado de letras em cada fonema; agrupamento de letras obtidas e todos esses processos possibilitarão a escrita.

A modalidade lexical não se utiliza da mediação fonológica, a produção parte da representação semântica da palavra atua como um *input* para o sistema de produção grafêmica.

No entanto sabe-se que leitura e escrita possuem conexão e nesse sentido Capovilla, Capovilla e Suiter (2004) realizaram estudos que concluíram que crianças que apresentaram problemas de aprendizagem eram aquelas que obtiveram desempenho insatisfatório em compreensão da linguagem, produção sintática e consciência fonológica. Assim, a consciência fonológica e sua importância para o desenvolvimento da escrita foi reconhecida, pois, por ser a escrita uma representação da linguagem oral, é necessário que haja correspondência entre grafema-fonema, sendo assim, a consciência fonológica precisa ser treinada, uma vez que se trata de uma habilidade preditora da competência em leitura, tanto quanto de escrita (A. CAPOVILLA, GÜTSCHOW e CAPOVILLA, 2004).

Vieira, Grosso, Zorzi e Chiapeta (2006) realizaram estudos comparativos sobre a influência da leitura nos erros da escrita entre meninos e meninas de quarta série, e concluíram que não há diferenças significativas entre meninos e meninas, pois o hábito da leitura não se apresentou como fator determinante na diminuição de erros ortográficos. Na discussão e conclusão dessa pesquisa, os autores afirmam que, de acordo com os resultados, embora as meninas sejam melhores leitoras e mais ativas que os meninos, eles apresentaram menos erros ortográficos na escrita, levando à conclusão de que não há relação direta entre a leitura e a diminuição de erros ortográficos na faixa etária pesquisada.

ARITMÉTICA

De acordo com Kimura (1999), as diferenças nas aptidões matemáticas é a descoberta há mais tempo estabelecida pelas pesquisas. Ainda segundo a autora, os estudos mostram superioridade dos homens nos resultados dos testes em raciocínio matemático, resolução de problemas, uma vez que as mulheres apresentam melhores resultados nos testes de cálculo.

Segundo Baron-Cohen (2004, p. 91), estudos multiculturais sugerem que não há diferença nas habilidades matemáticas entre meninos e meninas em idade pré-escolar, uma vez que as mesmas são primárias e envolvem contagem básica, numerosidade (ideia de mais e menos), ordinalidade, e aritmética simples (adição e subtração), portanto, segundo o autor, as diferenças aparecem quando meninos e meninas têm contato com domínios secundários da Matemática, envolvendo geometria problemas com palavras matemáticas.

Lindberg, Hyde e Petersen (2010) usaram a meta análise para investigar as diferenças de sexo em estudos recentes sobre o desempenho em Matemática.

Analisaram 242 estudos publicados entre 1990 e 2007, nos quais não se notou diferença no desempenho entre os sexos masculino e feminino e, na sequência, analisaram também uma amostra de adolescentes em conjuntos de base de dados dos últimos vinte anos, encontrando pouca variação entre os sexos nos resultados, concluindo, portanto, que ambos os resultados obtidos confirmam o pressuposto de que homens e mulheres possuem desempenhos similares em Matemática.

No entanto, as autoras, no mesmo estudo, discutem à luz de diferentes autores quanto os estereótipos podem influenciar nas crenças que meninos e meninas têm sobre o desempenho deles mesmos em Matemática. De acordo com diferentes estudos, meninos declaram ter desempenho superior às meninas, bem como meninas declaram ter desempenho inferior aos meninos.

Tais declarações nos levam a compreender a afirmação encontrada nos relatórios do PISA (2015), de que as meninas têm desempenho inferior aos meninos quando são solicitadas a pensarem como cientistas, e corroboram também com o resultado que a OCDE (2015) apresenta sobre as meninas apresentarem menor autoconfiança que os meninos em Matemática.

ATENÇÃO

Segundo Raposo (2012) a atenção pode ser compreendida por estímulos externos e por estímulos internos do próprio indivíduo, de acordo com a demanda, interesse e objetivo. Cada um dos estímulos da atenção pode ser apreendido de forma involuntária, automática, ou ser voluntariamente determinada. Contudo, existem vários tipos de atenção: Atenção Focada: a capacidade em prestar atenção a estímulos sensoriais; Atenção Contínua: a capacidade de sustentar atenção numa tarefa por períodos longos de tempo; Atenção Seletiva: que é a capacidade em sustentar uma informação na mente mesmo tendo outros estímulos ao redor; Atenção Alternada: é a capacidade em mudar a sua orientação para demandas que envolvem processos de processamento diferente uns dos outros e a Atenção Dividida: é a capacidade de poder responder a múltiplas demandas e lhe é requisitado respostas diferentes. Coelho et al (2014) realizaram uma pesquisa com 66 crianças com idade entre 7-10 anos, sem queixas escolares e sem rebaixamento intelectual, para avaliara atenção e funções executivas, utilizando diferentes testes, entre eles o TC (teste de cancelamento). Ao final do estudo, os resultados não evidenciaram diferenças entre os sexos, uma vez que os resultados apontaram correlações significativas apenas na variável idade dos participantes.

Para tarefas que exigem sistematização, Baron-Cohen (2004, p. 94, 95) afirma que os homens apresentam atenção aos detalhes superior às mulheres, sendo também melhores que as mulheres em perceber objetos em movimento.

Storer e Schwartzman (2009) realizaram um estudo sobre atenção visual, que investigou o desempenho de 50 meninos e 50 meninas, de 9 anos, na execução da tarefa de cancelamento com lápis e papel, e em seus resultados observaram que as meninas apresentaram um desempenho superior aos meninos em atenção visual.

LOCALIZAÇÃO ESPACIAL

Em relação às percepções espaciais, nota-se superioridade masculina. Há pesquisadores que afirmam que o melhor desempenho dos homens nessa área deva-se ao processo evolutivo, uma vez que eram eles que saíam à caça e deveriam saber voltar para suas cavernas, enquanto as mulheres cuidavam da prole e coletavam alimentos próximos as suas moradias. Assim as mulheres desenvolveram memória para localizar objetos de referências e os homens de memorizar trajetos. (KIMURA, 1999) Baron-Cohen (2004, p.97) apresenta resultados e diferentes estudos com resultados similares, mostrando que embora mulheres tenham boa memória, lembram-se mais detalhes de paisagens e nomes de ruas encontrados em mapas, os homens se saem melhor, pois a abordagem de ambos é diferente, uma vez que o cérebro masculino trabalha em um sistema geométrico ou em rede, e o cérebro feminino faz marcas descritivas.

Num estudo realizado por Burgani e Schwartzman (2009), em um labirinto similar à “Casinha da Fumaça” do Corpo de Bombeiros de São Paulo, com bombeiros homens e bombeiros mulheres, o resultado claramente mostrou melhor desempenho dos bombeiros homens nas tarefas, apesar de os bombeiros mulheres terem recebido exatamente o mesmo treinamento que os bombeiros homens.

2 | MÉTODO

Foram convidados para esta pesquisa 114 alunos, sendo 57 meninos e 57 meninas. Dos alunos convidados, 65 obtiveram autorização dos pais para participarem da pesquisa, sendo 35 meninas e 30 meninos. Porém houve perda amostral, pois 01 (uma) aluna mudou de unidade escolar, 01 (um) aluno mudou de país, 01 (um) aluno passou a fazer parte do Programa de Inclusão e 01 (uma) aluna apresentou na escola laudo de dislexia, sendo assim os dados coletados destes quatro alunos foram descartados. Portanto, a amostra conta com 61 participantes, sendo 33 meninas e 28 meninos em todos os testes aplicados.

Participaram deste estudo 61 alunos, com 9 e 10 anos, sendo 33 meninas e 28 meninos, matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola particular da região central de São Paulo.

Os critérios de exclusão foram a recusa dos pais e/ou responsáveis, bem como a recusa o próprio aluno participante, a presença de queixas escolares de transtornos de aprendizagem registrados no prontuário do aluno e a participação do aluno no Programa de Inclusão da Instituição Escolar.

Em 7 encontros semanais, com duração aproximada de 50 minutos, os alunos realizaram os seguintes testes: Prova de Escrita sob Ditado (PED-vr), Teste de Atenção por Cancelamento (TAC), Teste Contrastivo de Compreensão de Auditiva e de Leitura (TCCAL), Prova de Aritmética (PA) e um Jogo Virtual de Labirinto chamado Maze King (MK).

Todos os testes foram aplicados pela pesquisadora, em encontros semanais, com

os participantes em grupo, na instituição escolar com a presença da professora titular. Cada encontro teve o limite máximo de 50 minutos, embora em média tenham sido usados 30 minutos para a realização de cada teste.

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO

| Turma | | Meninos | | Meninas |
|--------------|-----|---------|-----------|-----------|
| 4o | ano | A | 10 | 10 |
| 4o | ano | B | 10 | 11 |
| 4o | ano | C | 06 | 09 |
| 4o | ano | E | 02 | 03 |
| Total | | | 28 | 33 |

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO E IDADE

| | 09 | anos | 10 | anos |
|----------------|----|------|----|------|
| Meninos | | | 14 | 14 |
| Meninas | | | 17 | 16 |

INSTRUMENTOS

Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura TCCAL

O Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL:CAPOVILLA, CAPOVILLA, MACEDO & DUDUCHI, 2000; CAPOVILLA, 2005; CAPOVILLA & SEABRA, 2013) avalia a habilidade de compreensão auditiva e de compreensão de leitura silenciosa. A avaliação de ambos os processos é relevante, pois a comparação entre ambas as habilidades permite realizar o diagnóstico diferencial do distúrbio de aquisição de leitura, em que somente há comprometimento da compreensão de leitura, diferenciando-o do distúrbio geral de linguagem, em que há comprometimento de ambos os tipos de compreensão.

O TCCAL é composto por dois subtestes: o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas (SCSE), que avalia a compreensão de leitura e o Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (SCSF), que mensura a habilidade de compreensão auditiva. Cada subteste possui seis itens de treino e 40 de teste, arranjados em ordem de dificuldade. Em cada item são apresentadas uma frase e cinco figuras alternativas.

No Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas, as frases estão escritas logo acima das figuras e devem ser lidas pela criança avaliada.

No Subteste de Sentenças Faladas, as frases não estão escritas no teste, mas são pronunciadas em voz alta pelo examinador, item a item. A tarefa da criança é escolher, dentre as cinco figuras alternativas, aquela que corresponde à sentença lida, no caso do

Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas, ou ouvida, no caso do Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas. É atribuído um ponto a cada item correto, de modo que o escore máximo, tanto no SCSE quanto no SCSF, é de 40 pontos.

Como os itens do TCCAL são os mesmos, não se recomenda a aplicação dos dois testes em uma mesma sessão. Sugere-se aplicar inicialmente o SCSE e, após um intervalo de uma semana, aplicar a contraparte de compreensão auditiva, o SCSF. A aplicação pode ser coletiva ou individual. Não há limite de tempo estabelecido para a resposta ao teste, embora a duração média da aplicação seja de 20 minutos.

Prova de Escrita Sob Ditado – PED-vr

A Prova de Escrita sob Ditado (versão reduzida) ou PED-vr (SEABRA & CAPOVILLA, 2013) avalia a escrita na condição de ditado. Nesse instrumento, o aplicador pronuncia, em voz alta, 36 itens psicolinguísticos, um a um, e a criança deve grafá-los em uma folha pautada. Todos os itens pertencem à lista disponibilizada por PINHEIRO (1994) e variam em termos de lexicalidade, regularidade das correspondências grafofonêmicas envolvidas, sua frequência de ocorrência na Língua Portuguesa Brasileira e seu comprimento.

A PED-vr possui itens dissílabos e trissílabos. Dessa forma dos 36 itens da prova, 12 são regulares (um item é considerado regular quando a pronúncia em voz alta ou a escrita sob ditado podem ser feitas de modo correto ao se aplicar as regras biunívocas da correspondência grafema-fonema), 12 são palavras-regra (são aquelas em que a correspondência letra-som depende da posição que ele ocupa no item em relação a outros grafemas ou fonemas) e 12 irregulares (são itens em que o conhecimento das regras de correspondência letra-som ou das regras de posição não seja suficiente para que o participante consiga pronunciá-lo e escrevê-lo e modo correto); 12 são palavras de alta frequência, 12 de baixa e 12 são pseudopalavras (que são palavras inventadas, com estrutura aceitável na língua, porém sem significado); 18 são dissílabos e 18 trissílabos. A Prova de Escrita sob ditado pode ser aplicada individual ou coletivamente, com duração aproximada de 20 a 30 minutos.

Teste de Atenção por Cancelamento – TAC

O Teste de Atenção por Cancelamento (MONTIEL, SEABRA, 2009a, 2012a) consiste em três matrizes impressas com diferentes tipos de estímulos. A tarefa é assinalar todos os estímulos iguais ao estímulo-alvo previamente determinado.

A primeira parte avalia a atenção seletiva e consiste em uma prova de cancelamento de figuras numa matriz impressa com seis tipos de estímulos (círculo, quadrado, triângulo, cruz, estrela, traço), num total de 300 figuras, aleatoriamente dispostas, sendo que a figura alvo é indicada na parte superior da folha.

A segunda parte avalia a atenção seletiva numa prova com maior grau de dificuldade,

sendo que a tarefa é semelhante à da primeira parte, porém o estímulo alvo é composto por figuras duplas.

Na terceira divisão, também se avalia a atenção seletiva, no entanto com demanda de alternância, sendo necessário mudar o foco de atenção a cada linha. Nessa terceira parte, o estímulo-alvo muda a cada linha, sendo que a figura inicial de cada linha deve ser considerada o alvo. O número de vezes que o estímulo-alvo aparece dentre as alternativas muda a cada linha, variando de duas a seis vezes. O tempo de execução máximo é cronometrado em um minuto para cada parte (DIAS, 2012c; GODOY, 2012; MONTIEL; SEABRA, 2012).

Em cada uma das três partes do Teste de Atenção por Cancelamento são computados dois diferentes escores, a saber, o número total de acertos, i.e., número de estímulos alvo adequadamente cancelados; e o número de erros, i.e., o número de estímulos não alvo incorretamente cancelados. Estudos de evidências de validade em amostras infantis foram conduzidas por DIAS e colaboradores (2008) e DIAS (2009).

Prova de Aritmética – PA

A Prova de Aritmética (PA; SEABRA, 2009, 2013) avalia distintos aspectos da competência aritmética, incluindo escrita por extenso de números apresentados algebricamente, escrita da forma algébrica de números pronunciados pelo aplicador, escrita de sequências numéricas crescente e decrescente, comparação de grandeza numérica, cálculo de operações apresentadas por escrito e oralmente, e resolução de problemas matemáticos.

Dessa forma, o instrumento possibilita a avaliação abrangente da competência aritmética, abarcando os domínios de processamento numérico e cálculo.

A PA possui seis subtestes. No primeiro é avaliada a habilidade de leitura e escrita numéricas. Na segunda parte, o aplicador diz cinco números e o participante deve escrever tais números de forma algébrica.

No segundo subteste, de contagem numérica, o participante deve escrever os números em duas sequências, uma em ordem crescente e outra em ordem decrescente.

No terceiro subteste, de relação maior – menor, são apresentados por escrito quatro pares de dois números cada e o participante deve indicar qual é o maior, circulando-o.

No quarto subteste, são apresentados cálculos para o participante resolver, sendo os cálculos apresentados como “contas já montadas” com as quatro operações básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão.

Há quatro contas para cada operação, no quinto subteste também são apresentados cálculos para o participante resolver, mas os cálculos são apresentados oralmente pelo apresentador e a criança deve solucioná-los montando a conta no papel. Também há quatro contas para cada uma das quatro operações básicas.

Finalmente, no sexto subtteste da PA são apresentados quatro problemas redigidos por extenso, que devem ser lidos e solucionados pelo participante, também envolvendo cálculos simples com as quatro operações básicas.

O escore total no instrumento é de 60 pontos, sendo atribuído um ponto a cada item correto.

Teste de Orientação Espacial: Jogo Virtual de Labirinto – Maze King - MZ

Maze King – aqui chamado de MZ – é um jogo de raciocínio e agilidade que segue a lógica clássica e simples dos labirintos, desenvolvido pela MOBIRIX, versão 1.1.5.

Para sair-se bem no jogo, é preciso percorrer um mapa complexo e chegar a um destino o mais depressa possível. Ele é gratuito e está disponível para Android e IOS. O jogo apresenta quatro modalidades. A primeira delas é a “Stage Mode”, em que o jogador irá se superar em labirintos que aumentam a dificuldade aos poucos.

Quando uma etapa é concluída, um novo estágio é liberado. De acordo com o tempo que consegue chegar ao ponto final, o jogador ganha uma, duas ou três estrelas. Se demorar muito, perde e é preciso recomeçar. Se o jogador tiver dificuldades, há uma opção de ajuda, indicada pelo símbolo de uma lente de aumento, que mostrará o caminho ao jogador por alguns instantes.

A segunda modalidade é a “Time Mode”. Nela a dificuldade é alta, pois os labirintos são muito grandes. A proposta é se superar alcançando a menor marca de tempo possível.

A terceira opção é a “Multi-Play”, em que o jogador enfrenta adversários online, de vários lugares do mundo, para descobrir quem é mais rápido. Para essa modalidade, é necessário vincular uma conta do Google ao jogo.

A última modalidade, recém-criada, é a “Dark Mode” e também apresenta estágios liberados de acordo com o avançar das fases. O diferencial é que aos poucos as luzes se apagam e o jogador precisa chegar ao seu destino antes que fique totalmente escuro, caso contrário perde. Nessa fase as jogadas são mais rápidas e os labirintos menores.

Para este estudo, os participantes jogaram apenas a primeira fase, e foi anotado o tempo que cada um levou para finalizar o percurso no labirinto.

PROCEDIMENTOS

O presente projeto foi submetido à Plataforma Brasil e encaminhado ao Comitê de Ética em dezembro de 2017, tendo sido aprovado em março de 2018 (CAAE 83167317.1.0000.0084). Após a aprovação do Comitê, foi feito o primeiro contato em uma escola particular, localizada na região central da cidade de São Paulo, com solicitação de autorização para a realização da pesquisa com alunos das turmas do 4º. ano do Ensino Fundamental I.

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora, na própria instituição escolar, feita por meio de uma bateria de testes, impressos em papel sulfite, em encontros semanais com duração de 30 minutos, nos quais os participantes foram agrupados por turma; 4º ano A, B, C e E, numa sala disponibilizada pela instituição, com a presença da professora titular, atendendo ao pedido da coordenação escolar. Todos os testes foram aplicados pela pesquisadora, em encontros semanais, com os participantes em grupo, na instituição escolar com a presença da professora titular. Cada encontro teve o limite máximo de 50 minutos, embora em média foram usados 30 minutos para a realização de cada teste.

A cada encontro semanal, os participantes recebiam um teste impresso e, após as orientações dadas pela pesquisadora, iniciavam o teste, cientes de que tinham liberdade de não concluí-lo, caso assim desejassem. No primeiro encontro com os participantes, foi explicado o objetivo da pesquisa em palavras que eles pudessem entender e assim dar o seu livre assentimento, manifestado através da assinatura do termo de livre assentimento – TALE (Anexo 3). Após os participantes assinarem o TALE, foi aplicada a Prova de Escrita sob Ditado – PED-vr.

No segundo encontro, foi aplicado o Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL). Nesse encontro, foi aplicado o subtteste de Sentenças Escritas (SE), para avaliação da compreensão de leitura.

Os participantes liam silenciosamente as frases escritas e, em seguida, escolhiam dentre cinco imagens desenhadas aquela que mais representava o que haviam acabado de ler, circulando-a.

No terceiro encontro, foi aplicado o Teste de Atenção por Cancelamento (TA), a fim de avaliar a atenção seletiva dos participantes. Os participantes receberam a orientação de que deveriam marcar as figuras de acordo com as figuras-estímulo, dentro do tempo cronometrado de um minuto, após terem feito a folha de treino. Sendo assim, foi realizada a sequência das três matrizes do teste, todas realizadas dentro de 1 minuto após a realização da folha treino.

No quarto encontro, os participantes realizaram a Prova de Aritmética (PA), seguindo as orientações dadas pela pesquisadora. A prova foi iniciada pela parte de ditado de números, seguida das operações ditadas para que em seguida fossem realizados os cálculos das mesmas, fazendo uso do algoritmo. Após essas duas solicitações, os participantes realizaram as demais etapas da prova que consiste em escrita por extenso dos números, situações-problema envolvendo as quatro operações, sequências numéricas, ordem crescente e decrescente e reconhecimento de números maiores e menores.

No quinto encontro, foi aplicado o Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL) e, dessa vez, foi aplicado o subtteste de Sentenças Faladas (SF) a fim de avaliar a compreensão auditiva. Na folha estavam impressas imagens desenhadas e, após cada leitura de cada sentença feita em voz alta pela pesquisadora, os participantes deviam assinalar aquela imagem que melhor representasse o que acabaram de ouvir.

No sexto e último encontro, foi aplicado o teste de localização espacial, utilizando I-pads com o Jogo de Labirinto Maze King (MZ), disponibilizado. Após a primeira jogada para treino, sem marcação do tempo, cada participante realizou cinco jogadas, assinalando, numa ficha, o tempo em minutos e segundos em que realizou cada uma das cinco jogadas.

3 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foram analisados os scores brutos dos testes e os resultados encontrados não apresentaram diferença no desempenho de meninos e meninas. Embora as meninas tenham sido relativamente melhores nas médias de cada teste, na comparação entre meninos e meninas.

ANÁLISES DESCRITIVAS

| Variável Estudada | Sexo Feminino | Sexo Masculino | | |
|-------------------|---------------|----------------|---------------|-------|
| Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | |
| Ditado | 31,52 | 2,77 | 30,36 | 3,41 |
| TCCAL-SE | 38,76 | 1,32 | 38,57 | 1,57 |
| TCCAL-SF | 39,55 | 0,97 | 39,36 | 0,73 |
| Aritmética | 54,52 | 7,59 | 53,21 | 7,13 |
| Atenção | 89,42 | 12,70 | 82,54 | 16,20 |
| MKMédia | 16,15 | | | |

TESTES DE NORMALIDADE

Como os grupos possuem uma quantidade menor que 50 observações, o teste mais indicado para a normalidade é o Teste de Shapiro-Wilk. Os resultados obtidos são mostrados a seguir:

| Variável | Sexo | Teste de Shapiro-Wilk | | |
|-------------------|--------------------|-----------------------|----|------|
| Valor Estatístico | Graus de Liberdade | Valor p (Sig) | | |
| Ditado (pont.) | Fem. | 0,873 | 33 | ,001 |
| | Masc. | 0,915 | 28 | ,026 |
| TCALSE (pont.) | Fem. | 0,797 | 33 | ,000 |
| | Masc. | 0,832 | 28 | ,000 |

| | | | | |
|-----------------------------|-------|-------|------|------|
| TCALSF (pont.) | Fem. | 0,509 | 33 | ,000 |
| Masc. | 0,761 | 28 | ,000 | |
| Aritmética (pont.) | Fem. | 0,600 | 33 | ,000 |
| Masc. | 0,727 | 28 | ,000 | |
| Atenção (pontos por minuto) | Fem. | 0,961 | 33 | ,281 |
| Masc. | 0,930 | 28 | ,062 | |
| MK Média (tempo) | Fem. | 0,953 | 33 | ,161 |
| Masc. | 0,766 | 28 | ,000 | |

São consideradas normalmente distribuídas somente as variáveis que apresentam Valor p superior a 0,05. Nesse caso, somente as variáveis destacadas são consideradas normais. Dessa forma, só é permitido aplicar um teste paramétrico de diferença de médias na Variável Atenção. Nas demais variáveis, serão aplicados testes não paramétricos para a diferença de média.

TESTES PARA AS MÉDIAS

Variável Atenção

Essa foi a única variável que apresentou normalidade.

Independent Samples Test

| Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | |
|---|-------|------------------------------|-------|----------------|------|
| F | Sig. | t | Df | Sig (2-tailed) | |
| Atenção Equal variances assumed | 875,1 | 76,1 | 860,1 | 59 | ,068 |
| Equal variances not assumed | 1,823 | 50,830 | ,074 | | |

O teste F apresentou igualdade de variâncias, portanto, para o teste de média, deve-se analisar o valor de Sig = 0,068. Esse valor é maior que $\alpha = 0,05$, logo, há igualdade entre as médias de meninas e meninos.

Testes para as demais variáveis (não normais)

Os resultados do teste de média para as outras cinco variáveis são mostrados abaixo:

Test Statistics^a

| MKMédia | Ditado | TCCALSE | TCCALSF | Aritmética | |
|------------------------|---------|---------|---------|------------|---------|
| Mann-Whitney U | 405,500 | 377,000 | 448,000 | 367,000 | 367,500 |
| Wilcoxon W | 811,500 | 783,000 | 854,000 | 773,000 | 773,500 |
| Z | -,818 | -,240 | -,211 | -,587 | -,374 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,413 | ,215 | ,833 | ,113 | ,169 |

Todos apresentam um valor de sig superior ao nível $\alpha = 0,05$. Portanto, não há diferença significativa entre o desempenho de meninos e meninas em todos os testes aplicados.

CONCLUSÕES DAS ANÁLISES ESTATÍSTICAS

Analisando-se cada média em cada tipo de teste, as meninas sempre apresentaram um desempenho ligeiramente melhor que os meninos. Mas, ao aplicar os devidos testes estatísticos, esses valores não apresentam diferença significativa.

4 | CONCLUSÃO

Houve homogeneidade entre os grupos, portanto não houve diferença de desempenho entre os sexos biológicos nas habilidades testadas neste estudo.

Conforme os resultados previamente descritos, pode-se observar que nas análises realizadas para verificar se a variável sexo tem impacto no desempenho dos meninos e meninas participantes desta pesquisa, foi possível verificar pelos resultados obtidos que embora as meninas tenham apresentado ligeira superioridade sobre os resultados dos meninos, estatisticamente, os valores encontrados não apresentam diferença significativa.

Embora Kimura (1999) afirme que os homens têm resultados superiores que as mulheres em testes de raciocínio matemático, resolução de problemas, os resultados da Prova Aritmética (PA) obtidos pela pesquisa não confirmam a afirmação da autora. Contudo parecem concordar com Baron-Cohen (2004), ao afirmar que não há diferença nas habilidades matemáticas entre meninos e meninas enquanto eles não têm contato com os domínios secundários da Matemática.

Tais resultados concordam também com Schwartzman e D'Antino que, ao analisarem as médias de Matemática entre meninos e meninas do Ensino Fundamental I, verificaram que elas são muito similares, bem como com Lindberg, Hyde e Petersen (2010) que não

encontraram diferenças nas habilidades matemáticas entre os sexos.

Schwartzman e D'Antino também verificaram as médias em Português e, embora tenham concluído que as meninas têm notas maiores que os meninos, os resultados obtidos na Prova de Escrita sob Ditado – PED-vr e no Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura (TCCAL – SE e TCCAL – SF) não apresentaram diferença de desempenho entre os meninos e as meninas da amostra.

Tais achados concordam com Vieira, Grosso, Zorzi e Chiapeta (2006) que em seus estudos e a influência dela na escrita e concluíram que não há diferenças significativas entre meninos e meninas, pois o hábito da leitura não se apresentou como fator determinante na diminuição de erros ortográficos. Os resultados obtidos nos testes acima descritos sugerem que há concordância com os resultados obtidos por Salles et al (1999), que observaram que erros cometidos na leitura indicaram falha no uso da correspondência entre 48 grafemas e fonemas, mas também apontaram que não houve diferença significativa entre meninos e meninas.

No Jogo do Labirinto Maze King (MK), meninos e meninas obtiveram resultados similares ao registrarem o tempo que levaram para concluir o labirinto em cada uma das cinco jogadas. Após terem suas médias analisadas, estaticamente, verificou-se que as diferenças encontradas não foram importantes. Tais resultados foram na contramão das afirmações feitas por Kimura (1999) e Baron-Cohen (2004), de que embora as mulheres possuam memória melhor que os homens, são eles que apresentam superioridade na localização espacial e bom desempenho em trajetos a serem percorridos. Assim como com os resultados obtidos por Burgani e Schwartzman (2009), que verificaram melhor desempenho dos bombeiros homens do que dos bombeiros mulheres na simulação da “Casinha de Fumaça”.

Os resultados obtidos no Teste de Atenção com Cancelamento, conforme descritos nas análises estatísticas, apresentaram normalidade nas médias obtidas, mostrando que houve igualdade no desempenho dos meninos e meninas.

Esses resultados parecem concordar com Coelho et al. (2014) em cujos resultados não ficou evidente diferença entre os sexos. Já os resultados obtidos na variável atenção, nesta pesquisa, são discordantes das afirmações de Baron-Cohen (2004) de que os homens tenham atenção aos detalhes superior às mulheres.

Além disso, discorda também de Storer e Schwartzman (2009) que em seu estudo verificaram que, na tarefa de cancelamento com lápis e papel, as meninas apresentaram desempenho em atenção visual superior ao desempenho dos meninos.

De maneira geral, os resultados obtidos são importantes tendo em vista que há ainda pouca pesquisa sobre o tema no Brasil, especialmente pensando em resultados obtidos em sala de aula. Sendo assim, os achados deste estudo indicam que há outras possibilidades a serem pesquisadas buscando relacionar o desempenho dos diferentes sexos nas habilidades cognitivas envolvidas em tarefas de leitura, escrita, aritmética,

atenção e localização espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo comparar o desempenho de meninos e meninas, a fim de buscar evidências de que as diferenças entre os sexos biológicos podem impactar a aprendizagem. Por meio das análises estatísticas das médias obtidas nos testes aplicados, notou-se uma ligeira superioridade no desempenho das meninas, no entanto o valor obtido nos mostra que se refere a uma diferença não significativa.

Tal resultado sugere que não há diferença entre os sexos biológicos na faixa etária e no ano escolar pesquisados. Isso nos leva a levantar algumas hipóteses: talvez o ambiente onde a pesquisa fora realizada seja muito controlado e o número pequeno de participantes na amostra possa ter interferido nos resultados; talvez a faixa etária estudada não tenha sido adequada; talvez não haja mesmo diferença entre os sexos nas habilidades cognitivas, como descrito na literatura até então.

Portanto, para futuros estudos sobre o tema, a sugestão é que se amplie a faixa etária e se abordem os anos iniciais do Ensino Fundamental I, e os anos iniciais do Ensino Fundamental II, em diferentes contextos escolares. Tais ações poderão contribuir para a busca de evidências sobre o impacto das diferenças entre os sexos biológicos no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, um diagnóstico como esse seria importante para que os professores busquem diferentes estratégias que atendam às necessidades de cada sexo em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALPERN, D. F. (2013). *Sex Differences in Cognitive Abilities* (4a. ed.). Psychology Press. pp. 35 – 36. ISBN 978-1-136-72282-0.

ARAÚJO, M. F., SCHRAIBER, L. B., COHEN, D. D. Penetration of the gender perspective and critical analysis on the development of this concept within scientific production on public health *Interface - Comunic., Saúde, Educ.* disponível em <http://www.redalyc.org/html/1801/180119940028/> último acesso em 04/11/2017.

ARCURI; MCGUIRE (2001) Ressonância magnética funcional e sua contribuição para o estudo da cognição em esquizofrenia <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462001000500012>

BALESTRIN, C. A., CIELO, C. A., VOLCÃO, C. L., LASCH, S. S. Habilidades em consciência fonológica: diferença no desempenho de meninos e meninas. Ver. *CEFAC*, 14(4) São Paulo, 2012

BARON, J. Orthographic and word-specific mechanisms in children's Reading of words. *Child Development*. V. 50, p. 60-72, 1979.

BARON-COHEN, S. Diferença essencial: A verdade sobre o cérebro de homens e mulheres – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

BELO, C. G. Diferença entre gêneros reflete em desempenho – Avaliação Aplicada no Brasil mostrou que meninas são melhores na leitura e meninos se destacam em Ciências e Matemática – 10/01/2011 – especial para Gazeta do povo disponível em <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/diferenca-entre-generos-reflete-emdesempenho-dxu88p7857oldf201ndr64nri>.

BURGANI, A. S., MACEDO, E. C., SCHWARTZMAN, J. S. Estudo do desempenho da habilidade espacial de homens e mulheres em um labirinto similar à “casinha de fumaça” do corpo de bombeiros de São Paulo. Temas sobre Desenvolvimento 2009; 16(96):307-314.

CAPOVILLA, A. G. S., GÜTSCHOW, C. R. D., CAPOVILLA, F.C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. Psicologia: Teoria e Prática – 2004, 6(2): 13-26 CARVALHO, Marília Pinto de. Análise bibliográfica sobre gênero e desempenho escolar: Relatório final. Relatório de Pesquisa. São Paulo: CNPq/FEUSP; 2011a.

_____. Avaliação Escolar, Gênero e Raça. Campinas (SP): Ed. Papyrus, 2009.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CASTILHO, E. W. V. in Dicionário de Direitos Humanos da ESMPU disponível em <http://www.esmpu.gov.br/dicionario/tiki-index.php>

J.; Arende, S. (Org.) Florianópolis: Ed. Mulheres, 269-285, 2010 disponível em http://ceccarelli.psc.br/pt/?page_id=1483.

CENDES, F. (2008) in revista Pesquisa Fapesp disponível em <http://revistapesquisa.fapesp.br/2006/08/01/visoes-intimas-do-cerebro/>.

COELHO, D. G., LIMA, R. F., IMS, R.E., FONSECA, G. U. S., CIASCA, S. M. Desempenho de estudantes em instrumentos de atenção e funções executivas: análise do efeito da idade. Revista Sulamericana de Psicologia, v2. n2, Jul/Dez, 2014.

CORSO, H., SALLES, J. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009

CURTO, L. M., MORILLO, M. M., TEIXIDÓ, M. M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS, N. M Avaliação neuropsicológica das funções executivas: Tendências desenvolvimentais e evidências de validade de instrumentos. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

DRUMOND, V. É de menina ou de menino? Gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil in Fazendo Gênero 9 Diásporas, Diversidades, Deslocamentos 23 a 26 de agosto de 2010 disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542_ARQUIVO_artigoViviane.pdf

ELLIS, A. W. *Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIOT, L. *Cérebro Azul ou Rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação* – Porto Alegre: Penso, 2013.

FRITH (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London, UK: Erlbaum.

GAZZANIGA, M. S., IVRY, R. B., MANGUN, G. R. *Neurociência cognitiva: a biologia da mente*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

GUIDETTI, A. A.; MARTINELLI, S. C. Compreensão em leitura e desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. *PISIC. Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8(2), 175-184, 2007.

HEIDARI S., BABOR, T. F., DE CASTRO, P, TORT, S., CURNO, M. 2017 Equidade de sexo e gênero na pesquisa: fundamentação das diretrizes SAGER e uso recomendado *Epidemiol. Serv. Saúde* vol 26 no. 3 Brasília July/Sept 2017 Epub Apr 20, 2017 disponível em <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000300025>

HENNEMANN, Ana L. *Processamento Léxico e fonológico – modelo cognitivo de “dupla rota”*. Novo Hamburgo, 15 de julho/ 2017. Disponível online em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2017/07/processamentolexico-e-fonologico.html>

JUNIOR, YAMASHIDA (2001) Aspectos básicos de tomografia computadorizada e ressonância magnética <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462001000500002> KIMURA, D. *Sex and cognition*. Cambridge, MA: The MIT Press; 1999.

_____. *Sexo e cognição*. Gradiva - Publicações, L.da, 2004 KIRBY, J. R; SAVAGE, R. S. Can the simple view deal with the complexities of Reading? *Literacy*, 42(2), 75-82, 2008.

LIPPA, R. A. (2014). *Gender, Nature, and Nurture*. Taylor & Francis. pp. 3–4. ISBN 978-1-135-65745-1.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. 3ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 7-179.

MONTIEL, J. M., SEABRA A. G. *Teste de Trilhas – parte B*. Em A. G. SEABRA & F. C. CAPOVILLA (Orgs.), *Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica* (pp. 94-95). São Paulo: Memnon, 2009.

_____. *Teste de Atenção por Cancelamento*. Em A. G. SEABRA & F. C. CAPOVILLA (Orgs.), *Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica* (pp. 119-124). São Paulo: Memnon, 2009.

MENÉNDEZ, M. C. R (2010). La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado em 10/01/2010, de <http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/902Rodriguez.pdf>

MORTON, (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A. M. Galaburda (Ed.), *From reading to neurons* (43-68). Cambridge, MA: MIT Press.

MOUSINHO, R., NAVAS, A. L. Mudanças apontadas no DSM-5 em relação aos transtornos específicos de aprendizagem em leitura e escrita. *Revista debates em psiquiatria* - Mai/Jun 2016.

NOHARA, I. P. Fundamentos de Direito Público. São Paulo: Atlas, 2016. p. 206-209. Disponível em <http://direitoadm.com.br/qual-a-diferenca-entre-genero-e-sexo/>

OLINTO, M. T. A. Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise in *Rev. Bras. Epidemiol.* Vol. 1, Nº 2, 1998.

OLIVEIRA, K. L., BORUCHOVITCH, E., SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 1, p. 98-105, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/6273/6305>.

RAPOSO, M. S. Adaptação do Teste Stroop de Cores e Palavras para Adultos Jovens. Dissertação. UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR Ciências Sociais e Humanas. 2012.

REVISTA EDUCAÇÃO - GRANDES TEMAS. Gênero e sexualidade: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação. São Paulo. Editora Segmento. N.2, p.7-15. Março. 2008.

ROHDEN, F. A questão da diferença entre os sexos: redefinições no século XIX. In: Uma ciência da diferença: sexo e gênero na medicina da mulher [online]. 2nd ed. rev. and enl. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001. Antropologia & Saúde collection, pp. 29-48. ISBN 978-85-7541-399-9. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8m665/pdf/rohden-9788575413999-03.pdf>

ROSA, J. G.; CALEGARO, M. M. Homens e Mulheres: Afinal somos iguais ou diferentes? In ICPG Instituto Catarinense de Pós-Graduação disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-11.pdf>

SALLES, J. F., MOTA, H. B., CECHELLA, C., PARENTE, M. A. M. P. Desenvolvimento da consciência fonológica de crianças de primeira e segunda série. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. Carapicuíba, v. 11 n. 2, p. 68-76.

SCARBOROUGH, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). New York, NY: Guilford Press.

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

SEABRA, A. G., DIAS, N. M. (2012) Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas, volume 1. Memnon. São Paulo.

_____. (2012) Avaliação neuropsicológica cognitiva: linguagem oral, volume 2. Memnon. São Paulo.

SEABRA, A. G., DIAS, N. M., CAPOVILLA, F. C. (2012) Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética volume 3. Memnon. São Paulo SEABRA, A. G., CAPOVILLA, F. C. (2010) Teste de competência de leitura de palavras e pseudopalavras: TCLPP. Memnon. São Paulo.

SEABRA, A. G., LAROS, J. A., MACEDO, E. C., ABREU, N. (orgs). Inteligência e funções executivas, São Paulo: Memnon, 2014.

SCHWARTZMAN, J. S. (2012) Diferença de Gênero - entrevista publicada em 16/10/12 disponível em <https://drauziovarella.com.br/entrevistas-2/diferencas-degenero/>

STORER, M. R. S; SCHWARTZMAN, J. S. Desempenho de meninos e meninas em tarefa de cancelamento com lápis e papel. Temas sobre Desenvolvimento 2009: 16(96)281-289.

VIEIRA, R. M. R.; GROSSO, P. M. P.; ZORZI, J. L.; CHIAPPETTA, A. L. M. L. Estudos comparativos sobre a influência da leitura nos erros da escrita entre meninos e meninas de quarta série. Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal – disponível em <http://www.redalyc.org/html/1693/169320536005/>

_____. (2015) O que está por trás da desigualdade de gênero na educação? In PISA EM FOCO – 03/2015 (Março) © OECD 2015 disponível em [www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20\(por\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20(por).pdf)

CAPÍTULO 19

REFLEXÕES DO OLHAR SOBRE O HOMEM E A MULHER NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 01/02/2022

Fábia Cristina Santos

Ezequiel Martins Ferreira

INTRODUÇÃO

É inconclusão do ser, que se sabe como tal, que, se funda a educação como Processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educados, mas a consciência de sua inconclusão e que gerou a educabilidade. E também na inconclusão que nos incerta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.

Paulo Freire

A Educação de Jovens e Adultos surgiu como uma proposta para trazer benefícios para aqueles que infelizmente não tiveram acesso à educação escolar na sua infância, passando a oferecer aos jovens e adultos novas oportunidades, e assim elevando o nível de escolaridade de parcela da população que, até então, se encontrava excluída do sistema educacional vigente no país, promovendo

desta forma não apenas a inclusão educacional destas pessoas, mas, também, ajudando na inclusão social de diversos jovens e adultos, de classe econômica menos favorecida e que não haviam passado pelo processo de alfabetização e/ou não concluíram o ensino médio.

O trabalhar a alfabetização de Jovens e Adultos usa como foco o diálogo entre os sujeitos: o educador e o educando, onde ambos são ouvidos e respeitados, e tem como fundamento a ideia de que o homem é desta dinâmica e não mais um simples objeto dela. Assim o papel do professor é destacar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, ou seja, transformar os obstáculos em dados de reflexão para entender os processos educativos, como quaisquer características sociais estão relacionadas com seu tempo, seu espaço e sua história.

O jovem quer trabalhar, mas nem sempre tem qualificação e nem oportunidade, principalmente antes de concluir a Educação Básica e saber parcialmente o domínio das novas tecnologias. Assim, a EJA esforça-se em prol da igualdade de acesso à educação como bem social. Paulo Freire, em suas obras visando à libertação, dá um significado especial a essa relação professor/aluno:

A relação professor-aluno é fundamental para o processo de conscientização/libertação/conhecimento. Tudo que o professor faz em sala de aula influencia o desenvolvimento da apropriação dos conceitos. A maioria dos alunos

da EJA vem de um longo e cansativo dia de trabalho e anos sem frequentar a escola; o professor precisa ter muita responsabilidade, dedicação e criatividade para que esses alunos sejam incentivados a permanecer na escola.

Desta maneira, o programa EJA tem tido suma relevância para o desenvolvimento do Brasil, em virtude de ter como objetivo trazer transformações para a vida da classe de pessoas referidas, por intermédio da educação, ofertando-lhes condições mais favoráveis para o exercício do seu papel junto à sociedade na qual estão inseridas. Pois Fávero (2004, p.22/23), nos diz que houve uma época em que as ações eram realizadas por questões políticas e que havia projetos sociais que eram estabelecidos por estruturas modernizadas decorrentes da industrialização e urbanização.

Entende-se que alguns dos motivos para alguns jovens e adultos não terem estudado na idade certa, e por conta de terem que ajudar seus pais ou por questão de dificuldade de locomoção para a escola, por isso vale ressaltar que a EJA é de suma importância para que esses educandos sejam alfabetizados.

Com os incentivos e métodos pedagógicos utilizados, vemos que o professor é o mediador e o incentivador para que os alunos consigam concluir os estudos, tendo assim com os alunos um bom relacionamento e os ajudando intelectualmente, com incentivos para que continuem frequentando as aulas até a conclusão do ensino.

São essenciais para que se tenha uma boa relação professor-aluno na EJA a criatividade, a solidariedade e a confiança, com isso elevamos a autoestima e a capacidade não só do ensinar, mas também do aprender, pois geralmente são pessoas excluídas do ambiente escolar, que foram afastados por motivos de força maior, e buscam a reiteração no ambiente escolar.

Sabemos que a alfabetização é o ponto inicial da educação para que o indivíduo possa exercer o seu direito de cidadão, porém, milhões de pessoas que por motivos distintos (uns por não terem condições financeiras, outros por ter que ajudar os pais em casa) não tiveram acesso a esse conhecimento. Infelizmente sabemos que leem e escrevem, mas não compreende o que leu ou escreveram, essas pessoas são as “famosas” que aprendem com a vida e não com o ensino correto.

Para Fonseca (2015), é fundamental que os professores conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno, a baixa autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito dos jovens e adultos, principalmente os trabalhadores.

O professor da EJA tem uma visão mais ampla, pois, ele não só ensina, mas tem a sensibilidade de perceber quais são as reais dificuldades de seus alunos e usa-as em

seu favor de maneira a encorajá-los para que nenhum obstáculo os impeçam de seguir em frente buscando um futuro melhor de novas oportunidades e uma vida digna que todos os cidadãos merecem.

Por serem apontados como alunos complicados nos turnos matutinos e vespertinos ou por estar trabalhando, entre outras adversidades, buscam ser transferidos para o turno da noite. De certa forma, diversos desses jovens se sentem frustrados e desprezados. E isso é um dos pontos de vista que acaba gerando um elevado índice de evasão escolar. Considerando que muitos desses jovens são os que ultrapassam a idade determinada, por constantes reprovações. Em compensação estão os adultos e idosos, os que estão empregados ou não, pessoas que ainda não tiveram a oportunidade do trabalho efetivo, entretanto há também os aposentados. Em respeito as mulheres tem aquelas no período de gestação e outras com filhos, como também há avós em busca de possibilidades após anos de afastamento, e trabalho desqualificado entre outras demandas sociais.

Portanto, o jovem que não teve a oportunidade de estudar quando ainda na infância, procura a EJA para estudar e para se qualificar e assim ter melhores condições no mercado de trabalho e conseqüentemente uma aposentadoria digna para quem muito já trabalhou e busca um descanso seguro e sem preocupações.

Assim, far-se-á uma importante abordagem sobre alguns dos autores que me inspiraram e me ajudaram na elaboração deste trabalho.

Paulo Freire foi muito importante para meu trabalho pois, para ele não só o professor ensinava, mas também aprendia e aprende com cada aluno, ou seja, uma educação de troca. Ele queria que o aluno tivesse independência de pensamentos, Freire valorizava a bagagem que cada um trazia de casa, pois para ele a educação começa em casa sendo a escola um complemento para um futuro melhor.

Fonseca me mostrou que os professores devem estar atentos as bagagens que seus alunos possuem, independentemente da situação financeira ou das questões políticas, e que como professores desenvolver um trabalho que valorize suas habilidades. Já Fávero, foi importante no decorrer do meu trabalho mostrando que o aluno deveria ter uma educação de boa qualidade para que esses educandos permanecessem na escola, pois só assim é que o aluno passa ter a qualificação adequada para conseguir um bom emprego.

LEVANTAMENTO DA EJA

As primeiras políticas públicas nacionais que trabalhavam sobre a questão da formação de jovens e adultos foram verificadas de 1947 em diante, a partir deste momento foi que se organizou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação, no qual fundou a CEEA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos).

Os apontamentos históricos consideram que no Brasil a educação de adultos apresenta como um tema que se relaciona diretamente com a política educacional,

principalmente após os anos 40. Contudo, os textos regimentais anteriores mencionaram a necessidade de criar uma maneira de oferecer a educação aos adultos, a exemplo do que ocorreu na Constituição Federal de 1934. Entretanto, foi nessa década que iniciou o maior destaque, por meio da execução de algumas iniciativas concretas, revelando a necessidade de distribuir as vantagens da escolarização para diferentes classes sociais, que ainda eram excluídas da escola (HADDAD, 1991).

Fávero (2004, p. 22/23) comenta que, naquela época, as ações realizadas “tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente”.

Posteriormente, a relação existente entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA brasileira, passou a ser caracterizada pela atuação organizada de movimentos sociais que foram surgindo no decorrer dos anos 50/60. Assim, o extenso embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB nº 4.024/61 passou a ser um campo propício para o surgimento de vários movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60. Neste contexto, consolidou-se um novo paradigma pedagógico voltado para a EJA, destacando-se a figura de Paulo Freire como principal protagonista do movimento, este que começou a enxergar esta modalidade educativa pelo olhar da sociedade interessada.

Referente ainda ao período dos anos 50/60 é importante destacar que:

A campanha de Educação de Adolescentes e Adultos em 1950 sofreu muitas críticas, e o caráter do aprendizado pedagógico parecia superficial e inadequado para a população adulta. Como principal referência no Brasil, Paulo Freire com seu pensamento pedagógico inspirou, no ano de 1960 uns dos principais programas de alfabetização e de educação popular. O Plano Nacional da Educação (PNE) que tinha como objetivo o programa de alfabetização no Brasil é aprovado em janeiro de 1964 tendo como idealizador Paulo Freire e contou com a grande participação de estudantes, sindicatos e vários outros grupos que estavam tomados pela efervescência política da época que logo adiante seria interrompida pelo golpe militar, quando os movimentos de conscientização popular foram desativados e os seus líderes punidos (MARQUES; RUBIÃO, 2012, p. 2).

Em sequência, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o que ocorreu no ano de 1967, visando alfabetizar de forma funcional e ofertar aos cidadãos uma educação continuada. Contudo, por meio desse programa, a alfabetização acabou ficando restrita ao desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, deixando de lado a busca pela a compreensão do conhecimento.

O Mobral tem como objetivo trazer de volta a ideia de que os cidadãos não alfabetizados não são responsáveis por não terem estudado na sua época, também como o subdesenvolvimento do país como um todo. Nesse caso, antigamente o Mobral era visto como “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão

domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270).

Acrescenta, ainda, Gadotti (2001) que, no ano de 1989, com o objetivo de preparar o Ano Internacional de Alfabetização, que seria em 1990, criou-se a Comissão Nacional de Alfabetização, por iniciativa de Paulo Freire, mais que foi continuada por José Eustáquio Romão.

A Educação de Jovens e Adultos tem diversos aspectos e características que são expostas pela legislação da EJA, bem como sua importância na educação atual do Brasil. Com a Lei 9.394/96 que estabeleceu no capítulo II, da seção V, tendo diversos aspectos e características que são expostas pela legislação da EJA. No artigo 37 da LDB diz que a educação de jovens e adultos são destinadas as pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no tempo e idade certos, esclarecendo e compensando essa modalidade de ensino. EJA é uma política educacional que dá condições para que seus alunos melhorem não somente sua condição de vida, mas também uma qualificação para um trabalho melhor.

Criou-se, então, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), que tinha como meta a erradicação do analfabetismo. Naquela ocasião, o então governo conceituou o Brasil Alfabetizado como uma campanha plural, por acolher a totalidade das iniciativas que se encontravam em andamento e uma série de metodologias utilizadas na alfabetização (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

O Programa Brasil Alfabetizado, inicialmente, aparentava-se mais com uma campanha, dando destaque para o trabalho voluntário, além de prever o alcance da erradicação do analfabetismo no prazo de 4 anos, e o alcance de um público de 20 milhões de brasileiros. Ocorre que, em 2004, como reflexo da mudança do Ministro da Educação, houve reformulações no programa, que deixava de contemplar a promessa de erradicação do analfabetismo no lapso temporal citado, além de aumentar o tempo de duração dos projetos de alfabetização em 2 meses, de 4 meses para 8 meses.

Em sequência, no ano de 2007, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual reformulou o Programa Brasil Alfabetizado, sem, contudo, mexer no seu conceito, ainda que tentasse englobar mais redes de ensino estaduais e municipais. Observa-se, entretanto, que um efeito positivo neste sentido depende da efetiva participação da sociedade civil, além do envolvimento de Organizações não Governamentais (ONGS) e dos movimentos sociais, o que capacitaria o programa para vencer efetivamente o analfabetismo.

Diante desta situação vivenciada no Brasil, a sociedade chegou ao século XXI e ainda apresentava uma alta taxa de cidadãos que não dominavam a leitura, a escrita e as operações matemáticas mais básicas, e chegava a ter em torno de 20 milhões de pessoas analfabetas absolutas e mais de 30 milhões de analfabetas funcionais. Ademais, “Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela constituição, ou seja, o ensino fundamental”.

Para fechar esta conta, devem ser somados ainda os neo-analfabetos, os quais, mesmo tenho frequentado a escola, não chegaram a dominar a leitura e a escrita (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273).

Com a transferência da responsabilidade da EJA para o MEC que ocorreu por meio da SECAD (Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), quando foi transferida a obrigação pela disponibilização da EJA para os entes públicos, buscando assegurar o sentido educacional desse tipo de educação. Todavia, a ação do MEC nos últimos anos somente conseguiu implementar a disponibilização de alfabetização de maneira limitada, e não conseguiu instigar e induzir a segurança de acesso à totalidade do ensino fundamental para pessoas jovens e adultas (HADDAD, 2007)

O perfil do aluno da EJA, quando coloca que em relação a este público não pode simplesmente reportar-se a uma questão de idade, pois o aluno caracteriza-se por diversos fatores principalmente: adultos e jovens. O estudante da EJA tem em comum com os demais algumas características que os fazem diferentes as quais dizem respeito ao reingresso na instituição escolar a qual é a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou ainda, para as mulheres – que cuidam do lar, de maneira mais objetiva – um meio de realizarem uma atividade que as faça sentir lucrativa e diferente das realizadas no interior de próprio lar. Na visão de Gadotti e Romão (2008, p. 31):

Os Jovens e Adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade da EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...].GADOTTI E ROMÃO (2008, p. 31).

Esse tipo de ensino é destinado aqueles que não tiveram oportunidade de concluir o estudo no tempo regular, destinada a jovens e adultos, este programa é dividido em etapas que abrangem o ensino fundamental e o ensino médio, permitindo assim que o educando possa retornar aos estudos e os conclua em pouco tempo, que busca também a qualificação para uma melhor oportunidade no mercado de trabalho. São ministradas disciplinas que são de acordo com a base nacional e o tempo de conclusão das duas etapas são em média 3 anos e meio.

Cada um traz sua própria bagagem de casa que compõe a questão curricular, pois o educador ensina os alunos de acordo com as necessidades que cada um tem, e no cotidiano usa símbolos e representações que ajudam os alunos na EJA, abrindo assim espaço para conteúdos relevantes com significados consideráveis (FREIRE, 1997).

Paulo Freire nos mostra métodos e práticas que precisamos aprender com trocas e experiências desafiadoras, que ensinar vai além de cartilhas, desenvolvendo assim temas que são descritos no ensino de jovens e adultos como portador de um conhecimento,

que são analisados para uma educação melhor através da cultura e do cotidiano, visando promover na educação a conscientização da importância de despertar o interesse do aluno na aprendizagem.

CONCEITOS E FUNÇÕES DA EJA

A educação deveria ser de fácil acesso a todos, deveria ser igualitária e ter como objetivo incluir os menos favorecidos no mercado de trabalho com o devido preparo, mas para isso é necessário também que os professores da EJA considerem o conhecimento prévio e as experiências de vida que seu aluno tem a acrescentar, a fim de gerar por meio de vivências deles um conhecimento funcional.

Compreende-se por Educação de jovens e adultos o qual a forma de ensino é usada como base na legislação criada para atender as pessoas usufruindo desta, onde de uma forma ou de outra foram impedidos de estudar na época, não por falta de alguma oportunidade, no entanto são indivíduos que possuem mentalidade própria. Este meio da flexibilidade de trabalho para o professor, que proporciona novas ideias e os demais métodos afim de estimular os mesmos assim: “O educando se torna realmente educando quando é na medida em que conhece, ou vai conhecendo [...] não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetivos, ou dos conteúdos” (FREIRE, 1992, p. 47).

As críticas são feitas, pois os educadores compreendem que, independentemente da idade, o ensino fundamental é obrigatório para todos conforme o artigo 208 da Constituição Federal, onde são fundamentados em seu inciso primeiro. O ensino fundamental além de obrigatório é gratuito, mesmo para aqueles que não tiveram oportunidade quando mais novos, e onde grande parte da população de jovens não foram ao primeiro emprego, ou estão em ocupações instáveis, tendo a capacidade de deparar com espaços e tempos da EJA, e de uma maneira que os instrui para que possam ser inseridos no mercado de trabalho trazidos por eles.

Conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000 o ensino da EJA tem primordialmente três atribuições, que são: reparadora, equalizadora e permanente.

A função reparadora trata de suprir um direito negado: o letramento - domínio da leitura e escrita; ingressar em um bem real, social e que aparentemente é importante no qual outrora estava a margem de grande parte da população nacional, mas que atualmente, por meio da EJA, culmina em um projeto de sociedade com maior igualdade. A segunda função, é chamada de equalizadora, ela possibilita aos jovens e adultos um novo ingresso no sistema educacional levando as pessoas a novas oportunidades, tanto no mercado de trabalho, como na vida social, espaços da estética e na abertura de meios de participação (CNE/CEB) (BRASIL, 2000). E a última, é a função permanente que tem como objetivo proporcionar assim igualdade, a modernização dos conhecimentos para toda a vida no qual

se pode denominar qualificadora.

MATERIAIS DIDATICOS UTILIZADOS NA EJA

O material em que se trabalha na EJA nem sempre é o mais adequado, pois as vezes é difícil fazer uma tarefa sem infantilizar, como professores temos que buscar o melhor jeito para chamar a atenção dos alunos com atividades adequadas a cada aluno. Com uma proposta curricular que contemple as proporções envolvendo relações, valores e conhecimentos distinguidos no trabalho da EJA.

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. (BRASIL, 2001, p. 163).

No entanto é necessário uma nova postura estando aberto às oportunidades de adquirir o conhecimento, às inovações, a fim de que isso provoque uma tomada de consciência, as quais são responsáveis por libertar a pessoa da prisão e até mesmo da solidão. Pois o educador nos moldes praticados na modernidade envolve as emoções a sensibilidade do professor, principalmente o da EJA em acolher os educandos em suas adversidades, respeitando-as e valorizando-as, para que esses alunos possam se sentir como membros da comunidade escolar.

Os professores buscam um resultado mais próximo da realidade, com a possibilidade de articular as atividades do ensino e pesquisa vivenciando situações de trabalhos reais, com todo processo de ensino voltado ao estudante da EJA que busca ter como prioridade explicar uma realidade e estratégias com materiais didáticos combinados com as necessidades fundamentais dos alunos, tornando as dinâmicas mais interessantes e menos cansativas. Com isso busca ainda a redução das faltas e da evasão escolar, conscientizando assim com organizações que segregam processos educacionais que os oprimem.

Os materiais didáticos devem servir como referência fazendo comparações e análises, corrigindo conceitos e estimulando o interesse, da participação e da autonomia dos alunos. Auxiliando e possibilitando a concretização de conteúdos que os alunos estudam, a construção do conhecimento. É muito importante ressaltar que mesmo com toda eficácia dos materiais didáticos, pois eles não substituem o papel do professor no ensino.

Assim podemos observar que alunos que fazem EJA voltam a escola nem sempre em busca de diplomas, mas sim para aprender a escrever e ler, onde pode continuar estudando e utilizando para sua formação crítica e social, enxergando assim a escola como uma oportunidade de um futuro melhor.

Relacionando assim, sobre a questão da permanência dos alunos em sala, e quem

ensina tem uma visão atenta aos desafios que a EJA traz. A professora tem o desafio de “manter esses alunos em sala de aula”, trabalhando com texto e atividade contextualizados.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Na EJA o planejamento de aula é diferente, entre turmas regulares e turmas da EJA, pois as dificuldades mudam de uma turma para outra.

A alfabetização de jovens e adultos mostra-se como um grande desafio para diversos professores que lecionam no programa EJA, já que é indiscutível que educar uma pessoa já na sua fase adulta é muito diferente de alfabetizar uma criança no início de sua formação psicológica e social, razão pela qual a educação de adultos requer do professor responsabilidade e estudo, além de tempo e dedicação.

Devemos respeitar a realidade do estudante, independentemente de qual nível de ensino esteja, o educador da EJA tem o papel de ajudar seus alunos a perceber e ampliar o repertório das questões cotidianas com propriedade.

Na década de 60 Paulo Freire desenvolveu um trabalho sobre como alfabetizar Jovens e adultos rompendo aspectos e métodos tradicionais, trabalhando com palavras sem significado para alunos, começar com sílabas simples e gradativamente inserindo as sílabas complexas, textos cartilhados entre outros, Freire pensa que adultos analfabetos são produtos de sua cultura e seus conhecimentos, pois sua alfabetização parte de suas experiências, como é divulgado por Freire que a “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (1985, p.24). Considerando o importante trabalho de Freire sobre a educação de Jovens e adultos que é conhecido como *método Freire*.

Suas concepções foram criadas em uma metodologia para alfabetizar que se baseia com métodos baseados em modelos de alfabetização silábica partindo de uma palavra que gera o ensino de padrões silábicos que se relacionam com as palavras em estudo.

Com a ligação entre alunos e o mundo do trabalho são consideradas propostas curriculares que são oferecidas a EJA, sendo visível a realidade que o documento BRASIL (2006) mostra:

As alunas e alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito cedo. Nas cidades, seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam seus pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda, que nos centros urbanos, estes alunos tenham realizado um sem número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc. (BRASIL, 2006, p. 19).

Podemos assim afirmar que alunos da EJA são aqueles que procuram estímulos educacionais na construção humana, onde a questão central é escola-trabalho que está

descrito no currículo da EJA.

Soares (2003) acha importante o trabalho de Freire, mesmo que alguns professores usem, outros ainda adotam o método silábicos onde priorizam trabalhos com palavras composta por padrões silábicos, considerando os conhecimentos sujeitos a leitura e escrita na alfabetização de Jovens e Adultos e desconsidera os conhecimentos que os alunos tem sobre a leitura e escrita.

A POSTURA DO PROFESSOR EM RELAÇÃO AO ALUNO

O professor da EJA surge trazendo consigo o desafio de tornar efetivo o direito pertencente à pessoa, seja jovem ou adulta, a uma educação. Traz também a necessidade de mudar o modo como o ensino desses sujeitos acontece, por meio da busca por metodologias inovadoras, levando em consideração aquilo que é do interesse destes jovens e adultos.

Isso implica pensarem maneiras inovadoras de trabalhar a educação desta parcela da sociedade, e investir muito mais na formação de educadores e na renovação dos currículos, trabalhando de forma interdisciplinar e transversal ações que consigam efetivar estas ações como um direito devido a todos.

Com a atual dinâmica que a educação propõe para jovens e adultos, o professor precisa refletir criticamente sobre essa prática, devendo ter uma visão ampla da sala de aula na qual vai trabalhar. O educador reflete assim sobre o ensino e sua prática global, para extrair dos alunos suas histórias de vida, a fim de entender sobre os saberes de seus alunos, que estarão diretamente relacionados com o seu cotidiano. Confirmando esse entendimento Moraes (2006, p.5) acrescenta ainda que:

O aluno da EJA apresenta um conjunto de características muito peculiar que envolve o retorno à escola como sendo a via possível para se alcançar postos mais elevados no mercado de trabalho, um lugar nesse mesmo mercado, ou ainda, para as mulheres – donas de casa, em específico – uma oportunidade de vivenciarem uma atividade produtiva e diferente das realizadas no interior de próprio lar. Em geral, esse aluno chega à escola com grande receio de não conseguir cumprir com as exigências institucionais e, ao mesmo tempo, apresenta uma visão de escola completamente atrelada à perspectiva empirista de educação. Isto o leva a refutar quaisquer propostas de ensino que sejam distintas do conhecido e “clássico” modelo de uma aula transmitida via quadro de giz, com pouco diálogo, muita cópia e repleta de exercícios repetidos para que o aluno execute (MORAES, 2006, p. 5).

O professor da EJA tem uma visão mais ampla, onde ensinar tem a sensibilidade de perceber quais as dificuldades que seus alunos têm e saber usá-las a seu favor de maneira a encorajá-los para que nenhum obstáculo os impeçam de seguir em frente e em busca de um futuro melhor, buscando assim novas oportunidades e uma vida digna que todos os cidadãos merecem.

Dentre os desafios do processo de ensino na EJA, destaca-se a necessidade de lidar com alunos que têm dificuldades em frequentar a escola, por motivos vários de sua realidade diária, e por isso cabe ao educador buscar ajudá-los e motivar para que esses alunos não precisem desistir dos estudos.

Di Pierro (2010, p. 35) explica que essa dificuldade dos jovens e adultos em adentrar ou até continuar na escola:

os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não acorrem com maior frequência às escolas públicas porque a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia; seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais. Di Pierro (2010, p. 35).

Podemos observar que para o professor prestar uma educação satisfatória, é indispensável que seja criado um vínculo afetivo com o aluno, pois o educar na relação professor/aluno envolve as emoções, necessidades pessoais e sonhos que permeiam, de forma que tudo isso passa a fazer parte da relação pedagógica. Observa-se também que esta modalidade de ensino possui especificidades sendo essencial um profissional que seja hábil para o desempenho da função, para que esses educandos apresentem interesse em buscar sua formação educacional com responsabilidade.

Sendo assim ao pensar a postura do professor em relação ao material didático na EJA é de suma importância ressaltar os conhecimentos abordados por Vasconcelos (2003, p.13) em que se refere:

[...] quem viveu boa parte de sua vida em uma escola como professor/professora, por certo, se lembra de como aprendeu e ensinou na troca com seus conhecimentos com seus companheiros/companheiras e de como a prática pedagógica diária constitui um importante espaço de sua formação. Nesse espaço, os professores partilham materiais, informações sobre os alunos, comentários sobre trabalhos desenvolvidos. Criam alternativas, tornam-se produtores/autores. Repartem também dúvidas, dificuldades, impasses e saberes gerados no dia-a-dia da prática escolar no confronto entre as expectativas e os resultados. Discutem iniciativas realizadas por certas escolas e professores que, imbuídos do desejo de dar novo rumo à história pedagógica de sua turma, rompem com prognósticos estabelecidos e reverterem a situação inicialmente configurada (Vasconcelos 2003, p. 13).

A forma em que o professor trabalha no círculo educacional, cumpre o desempenho inovador que proporciona o aprendizado em sala de aula, por ser produtivo, estimulador, mediador e provocador, sendo assim revigora a construção do saber.

Todavia, com correr da trajetória a batalha pelo ensino, a Educação de Jovens e

Adultos, situou-se como uma modalidade diferenciada, a qual atravessa barreiras devido a sua característica de ser ilimitada, e que deixa as determinações de ensino noturno designado a um grupo de pessoas, tenha vista que ainda não sucedia um apoio legal resistente, não era tido como um dever realizado por uma das esferas legislativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a abordagem realizada neste estudo, percebeu-se que a falta de oportunidades para dar continuidade aos estudos, assim como a necessidade de se qualificar para obter sucesso no mercado de trabalho, fazendo assim com que muitos jovens e adultos busquem novamente a escola e optando assim pela Educação de Jovens e Adultos, que se apresenta como uma alternativa viável para prosseguir com sua escolarização.

De fato, não há como negar que o momento ideal para o ingresso na escola é a infância, onde o aluno encontra-se em formação psicológica e social. Contudo, quando esta criança não tem oportunidade de adquirir conhecimentos na fase de sua vida que seria a ideal, há que se buscar outras alternativas para que consiga a formação educacional, ainda que seja na fase adulta, ou mesmo na velhice.

Os vários estudos referentes à educação e, especificamente, à educação de jovens e adultos, permitiram uma relação fecunda com o campo pesquisado, pois auxiliou a identificar os principais desafios que são identificados no ensino da EJA. Na abordagem percebeu-se que a evasão destes jovens e adultos ocorrem por diversos motivos, tais como dificuldade de acesso à escola, necessidade de trabalho e geração de renda, falta de interesse entre outros motivos.

Os conflitos entre as gerações estão postos e precisam ser redimensionados em favor do aprender a conviver, saber priorizado nos dias atuais. Trazer à tona estas reflexões serve de alerta para que os educadores desta modalidade atendam às necessidades de seus alunos, tendo em vista umas práxis conscientes, comprometida com o desenvolvimento humano.

Nesta modalidade de ensino é necessário que o educador tenha que possuir amplo conhecimento sobre os jovens e idosos que buscam a formação educacional na EJA, além de conhecer as especificidades e expectativas em relação à educação, para que possam de fato lhes oferecer uma educação de qualidade. É necessário levar em consideração que a juventude e a velhice apresentam características diversas em si mesmas.

Outro aspecto que deve ser considerado no ensino da EJA é a adoção de instrumentos que possam avaliar os estudantes da melhor forma, possibilitando transpor estes conhecimentos para a prática, realizando, desta forma, um ensino de qualidade que favoreça aos jovens e adultos uma formação cidadã.

Muitas são as dificuldades a que estão expostos os alunos da EJA, e diante das barreiras, os educandos continuam firmes em seu desejo na luta por uma educação

de qualidade. Os educadores, que têm a missão de serem sujeitos de uma educação transformadora e libertária, têm em suas mãos a força para fazer a diferença diante das novas exigências políticas, sociais e educacionais, que passou e ainda vai passar a educação de jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

BRASIL. **Educação de Jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento/ coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro, São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

BRASIL – Secretaria-Geral da Presidência da República. Política Nacional de Participação Social. Brasília: Governo Federal, 2014.

BRASIL - Secretaria-Geral da Presidência da República. Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas. Brasília: Governo Federal, 2014.

BRASIL 1996 – Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [https://presrepublica.jusbrasil.com.br/> lei-de-diretrizes-e-bases...](https://presrepublica.jusbrasil.com.br/>lei-de-diretrizes-e-bases...)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB11/2000 – Homologado**. 2000.

CARDOSO, Marcélia Amorim. PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos. Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente. ISSN: 1984-6290 - B3 em ensino - Qualis, Capes. Marcélia Amorim Cardoso - *Docente (Fabel), mestre em Educação (UERJ), doutoranda em Educação (UFRRJ)*. Gisele de Andrade Louvem dos Passos - *Graduanda em Pedagogia (Fabel), docente da rede particular de ensino*. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formao-docente> Publicado em 06 de dezembro de 2016 - acesso em: 06/09/2019 10:29

DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. (Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe).

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 29-42.

FONSECA, Solange Gomes da. **Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de jovens e Adultos(EJA)**.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática docente. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. Ação de governo locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.35, maio/ago. 2007.

HADDAD, S. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. 1991. 96f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

MARQUES, B. C.; RUBIÃO, J. de A. S. O processo de alfabetização de jovens e adultos. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.3, n.1, p.1-18, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED*, Caxambu, p. 1-18, 2003.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, G. A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRE O ORGANIZADOR

EZEQUIEL MARTINS FERREIRA - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paraíso (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor na FacUnicamps, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações políticas 1, 7

Amotinadas 3, 1, 3, 4, 5, 6, 7

Analfabetismo 67, 68, 69, 70, 73, 75, 77, 217, 218, 225

Aprendizagem 21, 146, 190, 191, 196, 198, 208, 211, 219

Artes da cena 1, 2, 5, 8

Aspectos histórico-culturais 86

B

BNCC/2017 79, 80, 81, 82, 84

C

Capitã marvel 3, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 21

Casa de parto 164

Cinema 9, 10, 11, 21

Cognição 128, 190, 208, 210

Contexto urbano 5, 176, 177, 181

Contrassexualidade 98, 102, 103

Corpo gordo 5, 154, 159, 162

D

Desarrollo de capacidades 3, 48, 50, 51, 110, 114, 115, 117

Desarrollo humano 48, 109, 110, 116, 117, 119

Diferença 139, 148, 157, 160, 164, 169, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 225

E

Educação 6, 4, 5, 7, 22, 23, 33, 34, 36, 38, 43, 47, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 91, 95, 97, 104, 127, 133, 134, 142, 143, 146, 160, 161, 162, 165, 176, 192, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227

Educación sexual integral 48, 50, 51, 52

Epidemiologia 97, 120, 121, 130, 211

Escolarização 3, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 216, 217, 224

Escuela 3, 48, 50, 52, 53, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 210

Esporte 3, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34

F

Feminicídio 5, 87, 96, 97, 133, 134, 137, 139, 140, 150, 151, 152, 153

Feminismo 3, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 21, 22, 32, 43, 52, 53, 65, 85, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 140, 153, 162, 175

G

Gênero 1, 2, 3, 4, 2, 4, 9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 47, 69, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 127, 128, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 168, 171, 172, 174, 181, 186, 187, 190, 209, 210, 211, 212

H

Heranças educativas 67, 68, 70, 71, 73, 75, 77

Humanização 5, 164, 165, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175

I

Identidade 12, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 43, 82, 84, 85, 89, 96, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 156, 158, 162, 175, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 225

Indígena 109, 110, 111, 112, 114, 116, 151

Interculturalidad 109, 110, 114, 116, 117, 118, 119

Intersexo 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 38

L

Literatura 92, 98, 99, 101, 102, 103, 107, 128, 129, 154, 158, 160, 161, 208

M

Maternidad 3, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

Migrante 109, 110, 182, 183, 184, 185, 188

Motim 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Mulher 4, 5, 12, 20, 22, 86, 87, 88, 89, 95, 122, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 135, 140, 142, 154, 167

Mulheres 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 105, 121, 122, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 191, 192, 196, 197, 198, 206, 207, 209, 211, 213, 215, 218, 222

Mulheres negras 4, 19, 20, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 164, 166, 168, 171, 175
Mulheres venezuelanas 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187

N

Necropolítica 4, 86, 94, 97

Notificação 120, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 130, 132

P

Pedagogias feministas 1

Plano de desenvolvimento institucional 35, 38, 43

PMEA-TO/2015 79, 80, 81, 82, 83, 84

PNE/2014 79, 80, 81, 82, 84

R

Redes sociais 105, 139, 176, 178, 187, 188, 189

Representação 9, 11, 12, 20, 21, 24, 32, 98, 99, 101, 103, 108, 153, 157, 158, 195, 196

S

Sexo 10, 14, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 37, 52, 53, 56, 65, 66, 84, 86, 88, 103, 104, 108, 114, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 129, 135, 136, 137, 139, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 157, 158, 160, 162, 166, 174, 188, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 204, 206, 208, 210, 211

Sistema de informação 120, 121, 122, 123, 125, 126, 132

T

Teoria queer 33, 34, 98, 99, 102

Transexualidade 98, 100, 104

U

Universidades 1, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 152

V

Violência 4, 5, 19, 38, 42, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 104, 107, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 164, 169, 176, 181

Violência doméstica 4, 87, 88, 94, 95, 96, 130, 133, 134, 137, 138, 139, 140, 143, 149, 150, 151, 152

Violencia hacia las mujeres 48, 49, 53

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições




Atena
Editora
Ano 2022

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

GÊNERO E SEXUALIDADE: Lugares, história e condições



Atena
Editora

Ano 2022