



Anais do III Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero | Volume 1

CORPOREIDADES SAÚDE & EDUCAÇÃO

A(S) DISSIDÊNCIA(S) COMO FATOR NAS
(TRANS)FORMAÇÕES DE SUBJETIVIDADES

ORGANIZAÇÃO

RAINER BOMFIM

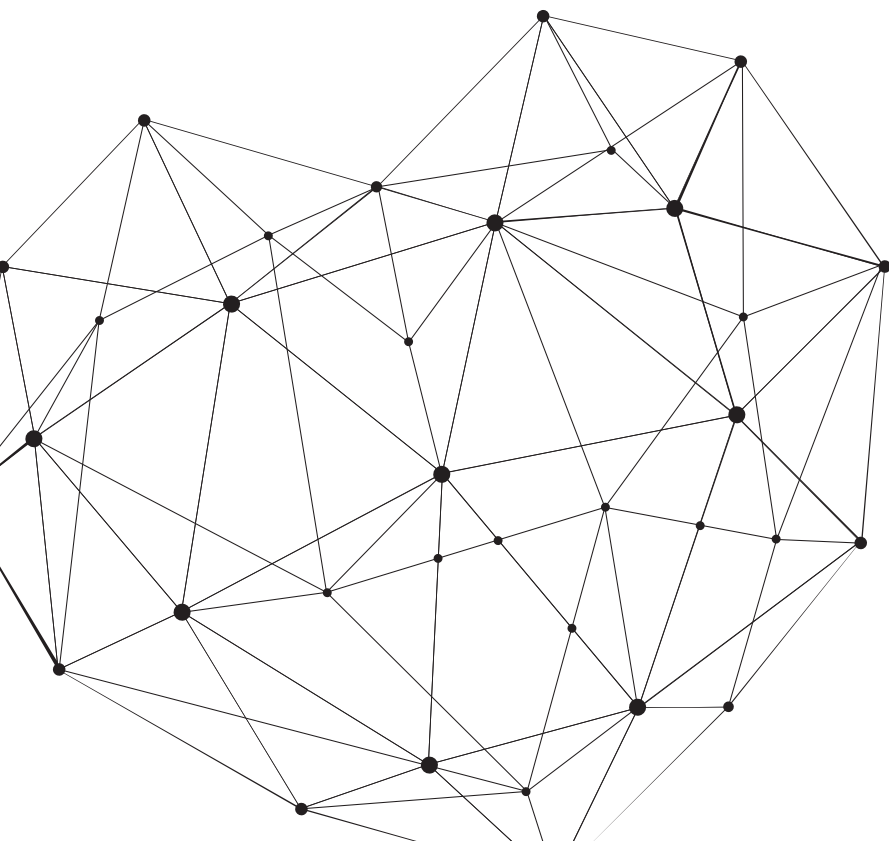
ALEXANDRE BAHIA

RAFAEL AGUIAR



INITIA VIA
EDITORA

**ANAIIS DO III CONGRESSO DE
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO
VOLUME 1**



Corporeidades, saúde e educação:

a(s) dissidência(s) como fator nas (trans)formações de subjetividades

Organização: Rainer Bomfim, Alexandre Melo Franco de Moraes Bahia e Rafael dos Reis Aguiar – 1ª edição – 2019 – Initia Via

Copyright © [2019] Initia Via Editora Ltda.

Rua dos Timbiras, no 2250 – 1º andar– Bairro Lourdes

Belo Horizonte, MG, Brasil, 30140-0619

www.initiavia.com

Editora-Chefe: Isolda Lins Ribeiro

Revisão: organizadores e autores

Projeto gráfico: Livia Furtado

Diagramação e arte da capa: Isabella Ramaciotti

Imagens da capa: Six Faces by Danjazzia – Adobe Stock (238362382, 249079254, 248976967, 238252021, 238418325 e 238013545)

Ilustração do miolo: Designed by Smithytomy – Freepik.com

CC BY-NC-SA 4.0. Esta obra foi licenciada sob a “Atribuição Creative Commons Não-Comercial - Compartilhamento Igual - 4.0 Internacional”. É possível compartilhá-la gratuitamente para fins não comerciais, atribuindo o devido crédito e sob a mesma licença.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO.

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C759

Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero (3 : 2018 : Ouro Preto - MG)

[Anais do] III Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero [recurso eletrônico] corporeidades, saúde e educação : a(s) dissidência(s) como fator nas (trans)formações de subjetividades, volume I / organização Rainer Bomfim, Alexandre Melo Franco de Moraes Bahia, Rafael dos Reis Aguiar. - 1. ed. - Belo Horizonte [MG] : Initia Via, 2019.

321p; pdf.

ISBN 978-85-9547-066-8 (recurso eletrônico)

ISBN 978-85-9547-065-1 (coleção)

1. Identidade de gênero - Brasil - Congressos. 2. Minorias sexuais - Saúde e higiene - Política governamental - Brasil - Congressos. 3. Livros eletrônicos. I. Bomfim, Rainer. II. Bahia, Alexandre Melo Franco de Moraes. III. Aguiar, Rafael dos Reis.

19-60827

CDU: 305.3

CDU: 305-055.3

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439

17/10/2019 23/10/2019

**CORPOREIDADES,
SAÚDE E EDUCAÇÃO:
A(S) DISSIDÊNCIA(S) COMO
FATOR NAS (TRANS)FORMAÇÕES
DE SUBJETIVIDADES**

*ANAIIS DO III CONGRESSO DE
DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO
VOLUME 1*

ORGANIZAÇÃO
RAINER BOMFIM
ALEXANDRE MELO FRANCO DE MORAIS BAHIA
RAFAEL DOS REIS AGUIAR

INITIA VIA


EDITORA

BELO HORIZONTE
2019

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes Bahia

Fabio Queiroz Pereira

Flávia Souza Máximo Pereira

José Luiz Bolzan de Moraes

Marcelo Andrade Cattoni de Oliveira

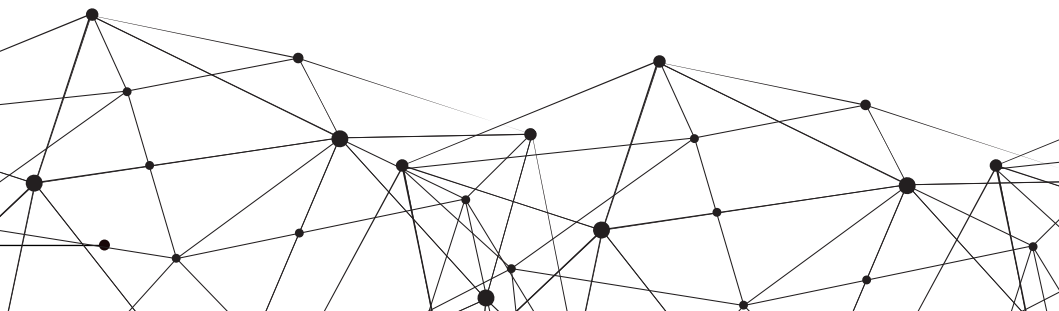
Marcelo Maciel Ramos

Margareth Diniz

Natália de Souza Lisboa

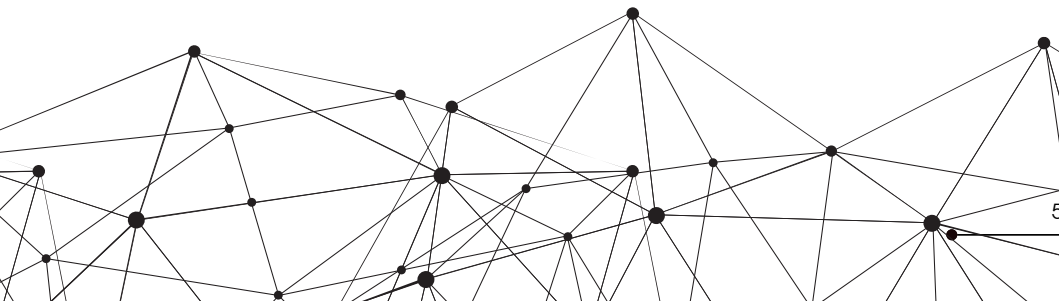
Pedro Augusto Gravatá Nicoli

Tayara Talita Lemos



COMISSÃO AVALIADORA

Adilson José Moreira
Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes Bahia
Camila Silva Nicácio
Érica Renata de Souza
Fabio Queiroz Pereira
Flávia Souza Máximo Pereira
Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de Moraes
Felipe Quintella Machado de Carvalho
Iara Antunes de Souza
Lisandra Espíndula Moreira
Maíra Neiva Gomes
Marcelo Maciel Ramos
Margareth Diniz
Natália de Souza Lisbôa
Pedro Augusto Gravatá Nicoli
Regina Stela Corrêa Vieira
Tayara Talita Lemos



SUMÁRIO

PARTE I SAÚDE & CORPOS DISSIDENTES

CAPÍTULO 1

ABJEÇÃO DE CORPOS E IDENTIDADES LGBTQ+ NO SISTEMA DE SAÚDE BRASILEIRO

UMA CONSTRUÇÃO HETERO-CIS-NORMATIVA

Miguel Antônio da Fonseca Orlando

Fernando Gontijo Resende Souza

Carlos Augusto Alves de Sousa Júnior

16

CAPÍTULO 2

A SAÚDE LGBT DENTRO DO ARMÁRIO?

UM PERCURSO ANALÍTICO

Marco José de Oliveira Duarte

Esther Guedes da Silva Oliveira

Jefferson Claudio Nascimento Silva

28

CAPÍTULO 3

A (IM)POSSIBILIDADE DE OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA DOS MÉDICOS NA UTILIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE REPRODUÇÃO HUMANA ASSISTIDA EM PESSOAS EM RELACIONAMENTO HOMOAFETIVO OU SOLTEIRAS:

UMA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL DA TEORIA

RAWLSIANA DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE

Iara Antunes de Souza

Priscilla Jordanne Silva Oliveira

Rafaela Fernandes Leite

41

PARTE 2 GÊNERO & EDUCAÇÃO: DIVERSIDADES NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS AUDIOVISUAIS

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O GÊNERO NA DOCÊNCIA

Isabela Pereira Vique

Júlio Cezar Pereira Araújo

Maíra Mello

61

CAPÍTULO 5 AFETAR COM AFETO RELATOS DE UMA "BRINCADEIRA" QUE ESTÁ DANDO CERTO João Luiz Batista Meneghini Tamiris Afonso de Oliveira	72
CAPÍTULO 6 GÊNERO NO CURRÍCULO DA FESTA JUNINA CORPOS BAILANDO NOS POSSÍVEIS DO MUSICAR Camila Amorim Campos Patrícia Souza Braga	82
CAPÍTULO 7 GÊNERO E EDUCAÇÃO NA ESCUTA DOS ADOLESCENTES, UM APRENDIZADO José Heleno Ferreira Michele Mariano Rodrigues Nilmar José da Silva	98
CAPÍTULO 8 GÊNERO E ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR O PAPEL DA EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS Júlia Rodrigues Menezes Paula Laise Silva da Luz André Freire Azevedo	106
CAPÍTULO 9 A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO FEMINISTA ESTUDO DO PROJETO "SOU MINHA" Cibele Bitencourt Silva	119
CAPÍTULO 10 FAMÍLIAS, UMA ABORDAGEM SEMPRE NO PLURAL OU SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO DE FAMÍLIAS NOS CURRÍCULOS Glauber Lucas Ceara Silva Rita de Cássia Santos Freitas	132

CAPÍTULO 11

TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA-GESTORA

REFLEXÕES DE MARIA CARMEM

Marcella Barbosa Miranda Teixeira

Fernanda Tarabal Lopes

Admardo Bonifácio Gomes Júnior

144

CAPÍTULO 12

A ESCOLA E @S FILH@S LGBTI+

REFLEXÕES SOBRE OS NOVOS ARRANJOS PARENTAIS
NO BRASIL

Geraldo Lucas Lopes Ferreira

Kênia Guimarães Rodrigues Magalhães

163

CAPÍTULO 13

GÊNERO E SEXUALIDADE

CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO E ÉTICA NO COLÉGIO
ESTADUAL ANA VANDA BASSARA

Ana Lúcia Ribeiro da Rosa

182

PARTE 3

**VIOLÊNCIAS DIFUSAS &
RESISTÊNCIAS PLURAIS**

CAPÍTULO 14

**A POTÊNCIA DOS LAMBES E SEU PAPEL NA INTERVENÇÃO
CONTRA O ASSÉDIO EM MARIANA-MG**

Débora Madeira dos Santos

Tamires Ferreira Coêlho

197

CAPÍTULO 15

**JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO, MEMÓRIAS COLETIVAS E
LUTAS LGBTTIQ+**

A IMPORTÂNCIA DE FIRMAR AS VÍTIMAS DA
HOMOLESBOTRANSFOBIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR
NA TRANSITOLOGIA BRASILEIRA

Vinícius Antônio Toscano Simões Nabak

Amanda Maria Martins

212

CAPÍTULO 16

**MECANISMOS DE SEGREGAÇÃO
DA MULHER NA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO**

Graciela de Andrade Boschetti

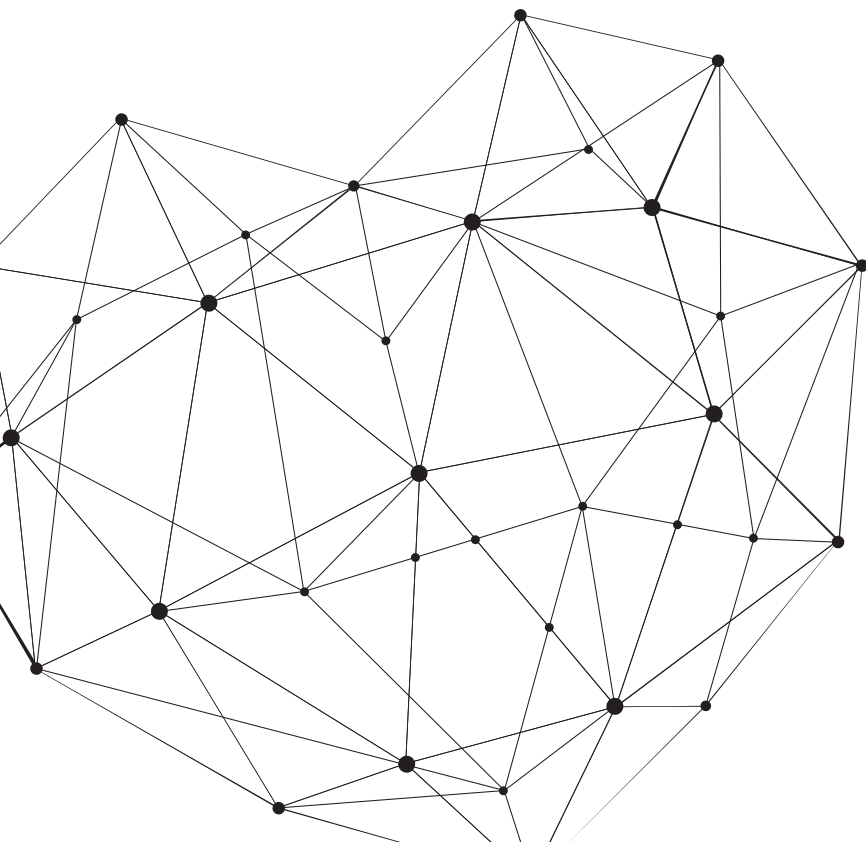
Raquel Quirino

228

CAPÍTULO 17 MOBILIDADE E DEFICIÊNCIA CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO URBANO Frederico Bernis Lucas Lafetá L. Pereira Luciana Drumond	242
CAPÍTULO 18 QUEBRANDO O “TETO DE VIDRO” GÊNERO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA UNESCO-L'ORÉAL “PARA MULHERES NA CIÊNCIA” DE 2008 A 2015 Giovanna Fidelis Chispiano Demétrio Gaspari Cirne de Toledo	260
CAPÍTULO 19 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA DE UM CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Bruna Gonçalves Raquel Quirino	278
CAPÍTULO 20 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUJEITOS DISSENTES PROPOSTA DE (RE)FORMULAÇÃO DAS ATIVIDADES DO NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS-UFOP A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Rainer Bomfim Jessica de Paula Bueno Silva Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes Bahia	294
CAPÍTULO 21 RELAÇÕES DE GÊNERO, PODER E VIOLÊNCIA AS PERCEPÇÕES DE MULHERES DO ASSENTAMENTO SANTA MÔNICA EM DOURADOS-MS ATRAVÉS DO FILME “ACORDA RAIMUNDO, ACORDA!” Manuela Nicodemos Bailosa	307

*“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.
Os seres humanos de todas as orientações sexuais e identidades de gênero
têm o direito de desfrutar plenamente de todos os direitos humanos”.*

Princípio 1, Direito ao gozo universal dos direitos humanos, dos
Princípios de Yogyakarta, 2006.



AGRADECIMENTOS

Trazer, fazer e acontecer o “III Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero” na cidade de Ouro Preto se apresentou como um grande desafio, não só pelos limites geográficos de organizar um congresso tendo a coordenação em dois programas de PPGD em cidades distintas, somado ao corte de recursos para a educação e ainda pelos fatores socioculturais desta cidade-sede – sendo historicamente marcada pela tradição, hierarquia, preconceito e, principalmente, por muita luta.

Ouro Preto se destaca e é marcado por todas/os que ousaram desobedecer ao padrão imposto (seja das normas dos padrões barrocos, das repúblicas ou, especialmente, das normas impositivas de papéis de gênero) e se mostraram dissidentes daquilo que se desenha seja como padrão colonial/moderno presentes em terras ouro-pretanas.

Assim, numa sessão de agradecimento que se faz cheia de honrosos e merecidos destaques (como são característicos e feitos na cidade de Ouro Preto), nós optamos por tratar daqueles e daquelas que foram marcados de alguma forma lutaram para a construção do evento.

As noites para as/os pesquisadoras/es são um espaço para de descanso ou mesmo de produção, mas a noite do dia 17 de maio de 2018 foi aquela que decidimos juntas/os produzir esse congresso. Então, um agradecimento especial para aquelas/aqueles que viraram a noite com a gente para submeter o pedido de financiamento na CAPES – à qual também agradecemos pelo orçamento disponibilizado para a execução do congresso, o qual seria impossível de ser feito neste horizonte de cortes (e desmonte) aos financiamentos à educação e à cultura.

Estendemos nossos agradecimentos também a todas/os dos mais de 600 participantes do congresso de diversos lugares do país que nos enriqueceram com a presença neste evento e, ao longo desses quatro dias, nos fizemos mais fortes na construção disso tudo, seja com um simples olhar ou nas intervenções coletivas. Igualmente, somos muito gratos por todas/os palestrantes, de vários lugares do país e do exterior que aqui estiveram.

Agradecemos toda a equipe organizadora do congresso que se empenhou nesses seis meses para produzi-lo, seja pelas diversas reuniões preparatórias até nos mais altos momentos de comoção durante o evento.

Um agradecimento especial à Universidade Federal de Ouro Preto pela infraestrutura e por abrigar nossas pesquisas ao longo desses anos, na pessoa da Pró-reitora Adjunta Professora Dra. Natália de Souza Lisbôa que nos acompanhou durante todo o congresso e esteve presente em diversas mesas, compartilhando suas pesquisas e afetos com as/os participantes e organizadoras/es.

Registramos o apoio do Programa de Pós-Graduação “Novos Direitos, Novos Sujeitos” – UFOP, o Programa de Pós-Graduação em Direito da UFMG, o Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, a Escola de Direito, Turismo e Museologia (EDTM) e o Departamento de Direito da UFOP, que ofereceram o capital intelectual para o desenvolvimento das/os professoras/es e alunas/os que estão na coordenação desse evento e se mostraram como importantes centros de desenvolvimento de pesquisa pautados com um olhar nas subjetividades dissidentes.

Somam-se também a esses esforços os trabalhos das/os técnicas/os administrativos que se empenharam lado a lado para possibilitar a construção desse espaço de diversidade e fortalecimento que foi o Congresso.

Somos gratos ao apoio e parceria da TODXS, que é um importante mecanismo de promoção da diversidade e inclusão, por acreditarem na construção desse evento.

Em um momento de graves retrocessos, que já sentíamos, e cujo horizonte se mostrava ainda pior, o Congresso foi um local de reunirmos forças progressistas, de ver que não estamos sozinhos e que nossos trabalhos geram conquistas que não se perdem.

Por fim, trazer esses diversos e plurais conhecimentos num contexto tão peculiar, que a resistência se mostra uma grande forma de enfrentamento e é uma marca dessas terras que nos acolhe(ra)m, demonstram que a energia trocada nesse ambiente é muito maior do que nos propulsemos a fazer e que ao longo desses próximos anos tenhamos mais encontros umas/uns com as/os outras/os, seja nessa obra, em eventos futuros, na rua, nas ocupações ou mesmo nas nossas manifestações.

Rainer Bomfim
Alexandre G. M. F. de Moraes Bahia
Rafael dos Reis Aguiar

APRESENTAÇÃO

O livro **“Corporeidades, Saúde e Educação: a(s) dissidência(s) como fator nas (trans)formações de subjetividades”** compila parte dos resultados do III Congresso de Diversidade Sexual e de Gênero – II Edição Internacional, ocorrido em Ouro Preto entre os dias 30 de outubro e 03 de novembro de 2018. Está dividido em três partes, vinte e um capítulos e foram escritos por quarenta e seis autores das mais diversas formações e titulações, sendo que cada eixo contém um viés inter/multi/transdisciplinar que perpassa diversas áreas do conhecimento com inter-relação direta às temáticas de gênero e sexualidade.

A primeira parte, que inaugura a sessão dos artigos, apresenta as experiências relacionadas com a saúde e os corpos da população LGBTI, demonstrando a importância da ocupação desse ramo que é pouco estudado na área das ciências sociais, mas é fundamental para a correta compreensão do “ser”, tanto em sua individualidade psíquica como em sua relação com o grupo como também com os direitos fundamentais.

Já a segunda parte é intitulada “Gênero e Educação: diversidades nos processos de ensino-aprendizagem” e compõe as mais variadas experiências sobre a questão da educação, se destacando pelo trabalho com estudantes nas mais diversas etapas dessa troca constante que é o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se também a importância das atividades com os estudantes tendo um viés de informação, emancipação e pluralidades em sua formação pertencentes à sociedade hipercomplexa, fragmentada e fluída.

Por sua vez, a terceira parte trata dos mais variados temas com a relação aos LGBTI: deficiências, mobilidade, tecnologia, extensão, violência e Justiça de Transição em diversas perspectivas, demonstrando seu potencial transformador com ações diretas com a comunidade, seja dentro das Universidades (nos seus diversos cursos) ou até nos Assentamentos: a discussão sobre gênero e sexualidade se mostra dinâmica ao ficar evidenciado também aqui o dado de que ela perpassa vários aspectos da vida individual e coletiva, desde os problemas específicos enfrentados pela comunidade LGBTI deficiente física, seja o descortinar da história de exclusão e perseguição específicas daquela comunidade no período da última ditadura: interseccionalidade é a palavra-chave a

determinar as leituras no presente.

“Corporiedades” mostram que o simples existir dos corpos dissidentes são conquistas e lutas constantes. Expor-se publicamente, reivindicando seu direito à arena pública – e não se restringindo apenas aos guetos e/ou às esquinas escuras da madrugada – leva à revisitação da história de exclusão e violência individual e coletiva, além de projetar demandas por acesso universal e de qualidade à saúde e à educação. Tudo isso mostra que, em um Estado Democrático de Direito, a Constituição apenas continuará sendo “viva” e tendo sentido se for capaz de, a todo o tempo, se reconstruir, reconhecendo novos direitos e novos sujeitos de direito.

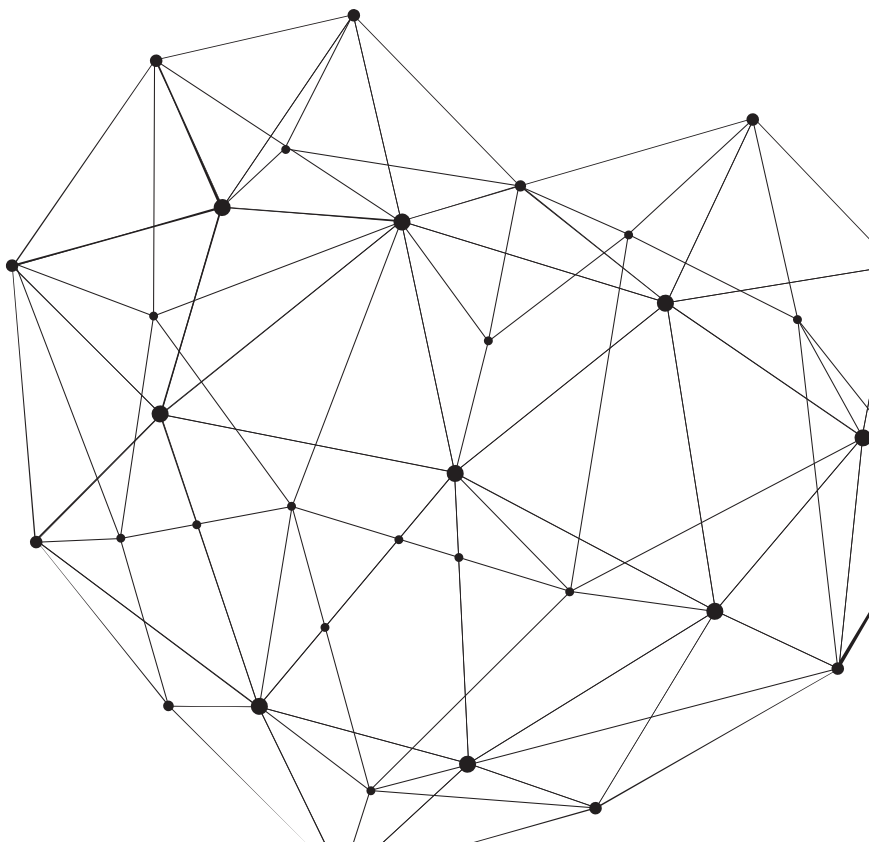
Dessa forma, a obra se mostra diversa e se apresenta como um ponto de interlocução do trabalho do Congresso para que, não apegados à lógica do produtivismo científico-acadêmico, consigamos dar voz aos nossos trabalhos e ocupar estrategicamente os espaços.

Rainer Bomfim

Alexandre G. M. F. de Moraes Bahia

Rafael dos Reis Aguiar

PARTE I
SAÚDE &
CORPOS DISSIDENTES



CAPÍTULO 1

ABJEÇÃO DE CORPOS E IDENTIDADES LGBTIQ+ NO SISTEMA DE SAÚDE BRASILEIRO

UMA CONSTRUÇÃO HETERO-CIS-NORMATIVA

Miguel Antônio da Fonseca Orlando¹

Fernando Gontijo Resende Souza²

Carlos Augusto Alves de Sousa Júnior³

Resumo: O presente artigo fomenta, dentre suas perspectivas basilares, discutir a invisibilidade de corpos e sujeitas/os LGBTIQ+ frente ao sistema de saúde brasileiro, sobretudo frente ao Sistema Único de Saúde, sendo o reflexo da histórica e cultural construção hetero-cis-normativa da sociedade e instituições brasileiras. Para tanto, é analisado todo o contexto de (re)construção da garantia à cidadania a esses indivíduos de forma a se pensar, na perspectiva dos campos da Saúde e do Direito, a criação e manutenção de políticas públicas focadas nessa população. Discute-se, numa abordagem conjuntural frente a essas políticas públicas, a importância da concretização e fortalecimento destas enquanto promotoras de cidadania e equidade, que não atuem apenas pontualmente na inserção desses e dessas sujeitas/os nas instituições de saúde, mas que atue de forma sistêmica e definitiva. Assim, tendo como referência documentos e artigos científicos, é buscada a reflexão acerca das dificuldades enfrentadas pela população LGBTIQ+ no acesso e permanência aos cuidados de saúde, impasses estes agravados pela discriminação, sobretudo a transfobia institucionalizada nesses espaços, seja pelos outros usuários do sistema, seja pelos profissio-

¹ Acadêmico de Direito da Faculdade Univiçosa/FACISA – Viçosa (MG), Brasil. miguel95orlando@gmail.com

² Acadêmico de Medicina do Departamento de Ciências da Saúde (DSA). Universidade Federal de Lavras (UFLA) – Lavras (MG), Brasil. gontijoferraz@gmail.com

³ Graduado em Engenharia de Produção na Universidade Federal de Viçosa (UFV), acadêmico do programa de mestrado em Administração Pública (UFV) – Viçosa (MG), Brasil. carlos.a.junior@ufv.br

nais de saúde ou pela construção hetero-cis-centrada da educação médica e do conhecimento. Esses aspectos são fatores determinantes para o adoecimento físico, psíquico e social dessa população, bem como fortalece o processo de abjeção de suas demandas, necessidades e existência.

Palavras-chave: Saúde LGBTQ+. Abjeção. Sistema de Saúde. Invisibilidade.

Abstract: The article aims, among its main perspectives, to discuss the invisibility of bodies and LGBTQ+ subjects towards Brazilian's health system, especially towards the National Health System, being the historical and cultural straight-cis-normative construction reflection of Brazilian's society and institutions. Therefore, the whole context of (re)construction of the guarantee to citizenship to these individuals is analyzed in order to think, in the perspective of health and law's fields, the creation and maintenance of public policies focused on these population. It is discussed, in a conjunctural approach towards these public policies, the importance of concretization and strengthening these government laws as promoters of citizenship and equity, that do not only act punctually in the insertion of these individuals in the health institutions, but that acts systematically and definitively. Thus, with reference to documents and scientific articles, is sought the reflection on the difficulties faced by the LGBTQ+ population in access and permanence to health care, which impasses are exacerbated by discrimination, especially institutionalized transphobia in these spaces, either by other health system users, by the professionals or by the straight-cis-normative construction of the knowledge and medical education. These aspects are determining factors for the physical, psychic and social illness of this population, as well as it strengthens the process of abjection of their demands, needs and existence.

Keywords: LGBTQ+ health. Abjection. Health System. Invisibility.

1. Introdução

A sexualidade, além de ser um constituinte fundamental e imprescindível para a existência de um ser, está presente em toda a extensão de sua vida e dos contatos pessoais que nela são desenvolvidos, sendo,

portanto, intrínseca às vivências e existência do ser humano, tratando-se do principal elemento estruturante de sua identidade e personalidade, uma vez que unifica seus níveis biológico, psicológico e sociais (ABDO & GUARIGLIA FILHO, 2004). O dispositivo da sexualidade, muito problematizada e questionada por autores como Michel Foucault e Judith Butler, tem sua compreensão muito associada aos mecanismos de normatização do poder: as temáticas de sexualidade ainda estão subordinadas à sua associação direta aos saberes que constituem e às estruturas de poder que regulam suas práticas e existências, bem como a forma como cada indivíduos exerce e se reconhece enquanto ser sexuado sendo, portanto, materializada e institucionalizada por essas estruturas de poder e regulação social. (FOUCAULT, 1988). A concepção binária e normativa dos determinantes sistemáticos de sexualidade-gênero, intrinsecamente fundamentados numa matriz hetero-cis-normativa, se estrutura enquanto reguladora dessas subjetividades e identidades. (BUTLER, 2003). Nessa perspectiva observa-se, na esfera das identidades relativas aos gêneros e sexualidades incoerentes com essa matriz, a ocupação histórica de espaços destinados à psiquiatrização, patologização e negligência quanto à saúde dessas/es sujeitas.

A Constituição Federal da República, em seu art. 196, preleciona que a saúde é direito de todas(os) e dever do Estado, devendo este garantir, mediante políticas sociais e econômicas, a redução ao risco e exposição da população à doenças e enfermidades, bem como promover o acesso universal e igualitário frente às ações e instituições de promoção de saúde. Posto isso, o Sistema Único de Saúde (SUS), desde sua criação e implementação histórica na Constituição Cidadã, toma forma e se estabelece como o principal sistema público que materializa e institucionaliza o acesso à saúde, tendo como princípios doutrinários basilares a integralidade, a equidade e a universalidade de seus serviços, de forma a garantir, pelo menos em teoria, a manutenção da saúde como direito inalienável de cidadania (MENICUCCI, 2009); além de possibilitar a existência e execução de políticas públicas voltadas ao enfrentamento de disparidades sociais e desigualdades em saúde (BRASIL, 1988), fomentando ações mais eficientes nos determinantes sociais do processo saúde-doença. Diante disso, o artigo enfrenta a discussão ampliada da abordagem sociológica e judicial das práticas e programas de saúde frente ao (des)amparo de sujeitas/os que transgridam a norma hetero-cis-normativa, analisando-se a aplicabilidade das políticas públicas no sistema de saúde brasileiro e os impactos (ou a falta deles) no combate às estruturas de poder e controle de corpos e

identidades LGBTQ+ e da negligência e abjeção quanto a seus cuidados e necessidades em saúde.

2. A (des)assistência a identidades e sujeitas/os LGBTQ+ Frente às políticas públicas de saúde brasileira

Quando se correlacionam corpos e identidades LGBTQ+ e saúde, as práticas de reivindicações dessas vertentes surgem, no Brasil, na virada do século XX para o século XXI, em consonância com a noção do que seriam direitos sexuais. Sobretudo a partir de 2003, ano em que as discussões acerca da formulação de políticas públicas específicas e inclusivas à população lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual ganharam força e culminaram na definição, pelo Ministério da Saúde, desses indivíduos como vulneráveis à exclusão social pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) (ARÁN, 2009). A partir disso, passa-se a considerar as necessidades desse grupo populacional e a se pensar em políticas de saúde voltadas aos mesmos, abarcando dois aspectos basilares: a inclusão desse grupo no SUS, de forma a serem contemplados integralmente por seus princípios e a consolidação efetiva de políticas públicas voltadas para a inserção de forma equânime desses indivíduos na sociedade, de forma a garantir o acesso integral a saúde de forma humanizada. (BARBOSA & FACCHINI, 2009). Desde então, são percebidos avanços importantes no contexto da promoção de saúde LGBTQ+ brasileira, tais quais o “Programa Brasil Sem Homofobia” e a “Política de Assistência Integral à Saúde da População LGBT”.

A criação destes Programas foi uma das reivindicações do Movimento LGBTQ+ junto ao Estado, visando garantir a cidadania dessa comunidade no Brasil através da criação de políticas afirmativas, definidas através dos encaminhamentos do CNCD e elaborados em conjunto com lideranças desses movimentos. Com efeito, a dimensão desses programas vai além da erradicação da homofobia, contribuindo também para o enfrentamento a outros problemas de interesse público, se estruturando nos eixos do combate ao HIV/AIDS; à discriminação e homofobia; e a violência urbana que não atinge somente os sujeitos LGBTQ+ (DANILIAUSKAS, 2011).

E, para além da luta pelo reconhecimento de seus legítimos direitos civis, sociais e políticos, sua atuação tem se desdobrado em um notável engajamento no enfrentamento de graves

problemas de interesse público, sendo casos exemplares de sua mobilização em torno da luta contra o HIV/aids no País e do combate à violência urbana. Em ambos os contextos, têm visto surgir uma eficiente parceria entre grupos GLTB e órgãos de saúde e de segurança pública municipais, estaduais e federais. (CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação/Ministério da Saúde, 2004. p. 15)

Assim, esses programas possuem extrema importância para a visibilidade e legitimação das demandas em saúde de pessoas LGBTIQ+, através do reconhecimento de sua situação de vulnerabilidade no contexto de saúde e sua posterior conformidade com os postulados na Constituição e nos documentos reguladores do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2013).

Entretanto, ao passo que surgem as buscas e reivindicações pelos direitos de cidadania, fica evidente que, no Brasil, ainda é escasso o conhecimento das necessidades em saúde da população LGBTIQ+, conhecimento este que se evidencia como primordial para o fomento ao desenvolvimento das políticas de saúde direcionadas à categoria (ALBUQUERQUE *et al.*, 2013). Como consequência, é indicado em diversos estudos que a população em questão apresenta demasiada resistência à procura aos serviços de saúde, o que, em suma, explicita o contexto discriminatório existente no sistema e nas instituições promotoras e garantidoras de saúde, organizado em função de uma heterossexualidade presumida, da falta de qualificação e do preconceito das/os profissionais de saúde para atender as demandas e necessidades dessa população de forma humanizada e não discriminatória. (BARBOSA & FACCHINI, 2009).

Todos esses fatores, quando pensados de forma sistêmica e incorporados à realidade do sistema de saúde e das escolas médicas brasileiras, convergem para uma problemática comum: a inaplicabilidade do disposto nas normas regulamentadoras do SUS, da Constituição Federal bem como das Políticas Públicas criadas com a intenção de inserir essa camada populacional nas demandas de saúde com o reconhecimento das pluralidades sexuais e de gênero existentes, a ineficiência e atual incapacidade das instituições em se adequarem e atenderem as necessidades e demandas específicas e singulares das populações LGBTIQ+. Essa problemática comum possui diversas raízes, dentre as quais destacam-se a histórica construção hetero-cis-normativa do conhecimento, diretamente vinculado à regulação social exercida e fomentada pelos sistemas de poder que cons-

tituem e legitimam normas de inteligibilidade e uma suposta “coerência” entre as perspectivas do sexo, sexualidade e gênero, naturalizando e institucionalizando-a. (ARÁN, 2009).

Esses sistemas de poder refletem e materializam o ensino médico, contribuindo para a formação de profissionais incapazes de cuidar e acolher corpos e identidades que marginalizam ou que excedem as barreiras estipuladas como “normais” por tal conhecimento, estruturado na presunção binária e heterossexual de corpos, identidades e indivíduos. Através disso, e somado ao contínuo repasse e transmissão desse conhecimento pautado em normalidades socialmente construídas e excludentes de diversidades, os profissionais de saúde acabam por perpetuar a discriminação e invisibilidade institucionais com essas populações, contribuindo, desta forma, para a persistência da grande evasão desses indivíduos dos serviços de saúde (ROCON *et al.*, 2016). Contribuí também para a insistência da categorização nosológica dos dispositivos de gênero e sexualidade que transcendem as barreiras normativas impostas, reforçando, de forma concomitante e consequente, restrições sociais e estigma que afetam diversos níveis de vida dessas populações, respaldando – e, de certa forma, legitimando – sua exclusão social e negligência frente aos profissionais e sistemas de saúde.

3. Paradoxo entre a promoção de saúde e a presunção da cultura heterocisnormativa pelos profissionais de saúde: evasão da comunidade LGBTQ+ no sistema de saúde brasileiro

Os processos de invisibilidade e discriminação institucionais funcionam como ilustração da contradição em que a construção doutrinária do SUS está imersa: com a abjeção da população LGBTQ+ e de suas necessidades e demandas do sistema de saúde é comprometida, a garantia da universalidade, integralidade e equidade de acesso e utilização dos serviços é questionável quando se trata desses corpos.

Neste ponto, é válido destacar a anamnese hetero-cis-normativa que ainda prevalece no sistema de saúde brasileiro, enraizada na presunção binária e heterossexual das produções de poder e conhecimento, implicando no distanciamento e não fortalecimento da relação médico-paciente ao atribuir e/ou impor, ao longo do exercício da entrevista clínica, um gênero ou sexualidade muitas vezes presumida de maneira equivocada, oriunda e respaldada pelas relações de poder discutidas anteriormente.

Desse modo, a verticalização e distanciamento nas relações dificulta o tratamento humanizado e acolhedor, previstos na Constituição e encorajados pelas Diretrizes do Método Clínico Centrado na Pessoa (MCCP), sendo fator favorável para a renegação dessas identidades em prol de uma caracterização das(os) sujeitas(os) a partir de uma diferenciação biológica, que não se configura como algo comum e natural, mas um dispositivo de poder que visa manter as relações em sociedade a partir de um processo binário de normalização do sexo (FOUCAULT, 1988).

Além disso, a reflexão acerca dessas problemáticas e, sobretudo, da evasão dessas populações dos serviços de saúde, permite (re)pensar, de forma mais profunda, o adoecimento físico, psíquico e social de sujeitas(os) LGBTIQ+, exemplificado pela baixa expectativa de vida de pessoas transgênero e pela grande incidência, sobretudo em homens que fazem sexo com homens (HSH), de infecções sexualmente transmissíveis, a destacar-se o HIV (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2014). Todos esses fatores e problemáticas abordadas e passíveis de complexas reflexões, apenas ilustram alguns dos efeitos da ineficácia e despreparo do sistema de saúde e de seus profissionais sobre a população em questão.

Assim, a realidade prática das(os) trabalhadoras(es) de saúde não condizem com as determinações jurídicas, posto que as ações no âmbito biomédico do SUS não atendem de forma integral e holística às necessidades LGBTIQ+, vez que o discurso naturalizante da cisnormatividade-heterossexual compulsória leva a crer que o atendimento à população deve estar pautado e enquadrado dentro da identidade e expressão de gênero, bem como de uma orientação sexual socialmente construída como “normal” por esse discurso, sendo negligente em diversos pontos no tocante à promoção de saúde LGBTIQ+.

4. Justiça social e acesso igualitário à saúde: princípios formais constitucionais

Como exposto, o Sistema Único de Saúde foi implementado através da nossa Constituição Federal, também chamada de Constituição Cidadã como alternativa de se promover a saúde pública de forma equânime entre as/os sujeitas/os, existindo, em seu bojo, regulamentações que impedem o tratamento discriminatório, tendo, também, dentro de sua cons-

trução, princípios basilares que resguardam ao usuário o direito universal e igualitário à todos os serviços médicos de saúde.

Dessa forma, analisar o Sistema Único de Saúde como uma política de promoção de saúde e erradicação de doenças, somado aos princípios que o regem, nos faz questionar a real função social ao qual o SUS se dispõe quando dentro desse sistema analisamos corpos e sexualidades que vão contra a ordem imposta pelos padrões heteronormativos vigentes bem como contrariam a ordem hegemônica de sexo biológico como determinante da identidade de gênero.

Segundo Tatiana Lionço (2009, p. 46):

Justiça social é aqui compreendida na perspectiva da equidade, ou seja, pressupõe que a universalidade dos direitos humanos e sociais só pode ser assegurada mediante o reconhecimento e consideração das diferenças entre grupos sociais que se encontram em situação não apenas de distinção, mas também de desigualdade.

Compreender a justiça social na perspectiva do Estado Democrático de Direito é integrar todas as pluralidades sociais e culturais existentes dentro dessa sociedade, de forma que as políticas sociais criadas atinjam, em todos os níveis, todas as pessoas. Diante de tal estado de coisas, a justiça social compreende um conjunto de documentos político sociais que visam, além de garantir a proteção social e igualitária entre os membros de uma sociedade, pretende resguardar também a paridade participativa no espaço público.

Tatiana Lionço (2009, p. 46), ainda sobre o tema, discorre:

A paridade participativa no espaço público requer o reconhecimento e visibilidade de uma dada condição particular ou de grupo, sem que as diferenças comprometam a igualdade nas possibilidades de participação na razão pública. Não se trata apenas de assegurar liberdade e autonomia sobre as decisões individuais, mas também sobre as políticas públicas.

Com isso, torna-se claro que a intenção de se promover a justiça social se materializa em nossa sociedade com a implementação da Constituição Federal, que assegura em seus princípios fundamentais a dignidade da pessoa humana, bem como assevera também que o seu objetivo é promover o bem de todas/os sem distinção de qualquer natureza.

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988):

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

III – A dignidade da pessoa humana;

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Dessa forma, podemos perceber que o SUS, desde a sua implementação, traz consigo resgastes históricos da construção democrática a qual o Brasil se dispôs, tendo, além dos seus princípios regimentais internos, os preceitos da justiça social elencados em nossa Constituição Cidadã, de modo que a universalidade do acesso à saúde, a integralidade dos serviços e a equidade social nada mais são que respostas ao que o legislador, em 1988 implementou em nossa sociedade.

A Carta Constitucional ao trazer para si a obrigação de promover o bem sem distinção, apresentou a diversidade como valor social a ser seguido na forma da lei, sendo que não é possível restringir a sexualidade e a identidade de gênero como padrões unívocos quando a própria Lei Maior trata a/o cidadã/o como plurais na sua origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de existir.

5. Conclusão

Diante de tal discussão, é possível perceber o distanciamento médico-paciente existente nas relações de saúde brasileira, justificada por um conhecimento restrito e perpetuado pelo viés das presunções de que a formação identitária e sexual das/os sujeitas/os que acessam o Sistema de Saúde recaem apenas na condição cisgênera e heterossexual.

Tal entendimento solidificado e restrito que acompanha as formações médicas trazem consequências alarmantes para a condição de saúde da população LGBTIQ+ que, para além de não terem legitimados seus corpos, sofrem o adoecimento físico e psíquico dentro desse sistema que

ao invés de ser um órgão propagador de saúde, alinha-se em um instrumento de despreparo profissional, sendo um ambiente não acolhedor, contribuindo para a evasão dessas pessoas nos espaços criados para a promoção de saúde pública.

Essa perspectiva comprova-se quando estudos revisados apontam para a necessidade de humanizar as relações médico-paciente no tocante às diversidades sexual e de gênero, carecendo não apenas de melhorias nas ações político-sociais, mas também educacionais, capacitando melhor as/os agentes e promotores de saúde.

Como abordado, o Sistema Único de Saúde possui diretrizes básicas que comandam suas ações, tendo, em seu bojo, princípios que o guia como um órgão implementado para a promoção de saúde para todas/os. Além dos princípios basilares, fora pontuado pela Portaria Nº 675 de 30 de março de 2006, em seu inciso III que “toda/o cidadã/o tem direito ao atendimento humanizador, acolhedor e livre de qualquer discriminação” (BRASIL, 2006), demonstrando, assim, como o SUS deve(ria) ser um órgão politizado para o bem estar comum, alinhando a justiça social elencada em nossa Constituição Federal com a responsabilidade de cuidado e saúde a que se dispôs desde a sua criação.

Contudo, a realidade brasileira demonstra que, mesmo com os planos governamentais supracitados, como o “Brasil sem Homofobia” e a “Política de Assistência Integral à Saúde da População LGBT”, o Brasil ainda é extremamente carente no tocante à promoção de saúde LGBTQ+, visto que os debates acerca dessa população restringem-se ainda à prevenção e controle de HIV/AIDS e outras IST's, o que demonstra a carência na formação adequada de profissionais de saúde no que tange à outras questões inerentes à saúde e necessidades desses indivíduos, reforçada pela resposta lenta e ainda ineficaz do serviço de saúde de se adequar às políticas existentes e responder adequadamente às necessidades e demandas singulares das/os sujeitas/os componentes dessa população, ainda abjeta ao sistema de saúde.

Dessa forma, para além das críticas sobre a (in)aplicabilidade das disposições constitucionais acerca das garantias individuais, bem como das políticas públicas criadas para inserção dessas pessoas no âmbito hospitalar, é preciso analisar toda a conjuntura de forma crítica, de modo que devemos assumir como o nosso sistema perpetua comportamentos tóxicos que tornam invisíveis corpos que ultrapassam o limite estipulado pela classe hegemônica como normal e que, consequentemente tem cotidianamente seus direitos e existência negada, sendo que todo o arsenal de

políticas voltadas para a erradicação dos comportamentos homofóbicos e excludentes ainda cotidianamente reproduzidos tornam-se cordiais com a homofobia, uma vez que a aplicabilidade de tais documentos é questionável e a promoção de saúde extremamente falha nos seus objetivos declarados.

Referências

- ABDO, C. H. N.; GUARIGLIA FILHO, J. E. F. **A mulher e sua sexualidade**. In: CORDÁS, T. A.; SALZANO, F. T. **Saúde mental da mulher**. São Paulo: Editora Atheneu, 2004. p. 229-268.
- ALBUQUERQUE, G. A.; GARCIA, C. L.; ALVES, M. J. H.; QUEIROZ, C. M. H. T.; ADAMI, F. **Homossexualidade e o direito à saúde: um desafio para as políticas públicas de saúde no Brasil**. *Saúde em Debate*. Rio de Janeiro, v. 37, n. 98, p. 516-524, jul/set 2013.
- ARÁN, M.; MURTA, D.; LIONÇO, T. **Transexualidade e saúde pública no Brasil**. *Ciências & Saúde Coletiva*. 14(4):1141-1149. Rio de Janeiro, 2009.
- BARBOSA, R. M., FACCHINI, R. **Acesso a cuidados relativos à saúde sexual entre mulheres que fazem sexo com mulheres em São Paulo, Brasil**. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, suppl 2, p. 291-300, 2009.
- BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação/ Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa**, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais**. Brasília: 1. ed., 1. reimp. Ministério da Saúde, 2013.
- BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. **Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências**. Brasília, set. 1990.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2003.

CARDOSO, M. R.; FERRO, L. F. Saúde e população LGBT: demandas e especificidades em questão. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 552-563, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 agosto 2018.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **HIV Infection Risk, Prevention, and Testing Behaviors among Men Who Have Sex With Men**. National HIV Behavioral Surveillance, 20 U.S. Cities, 2014. HIV Surveillance Special Report 15. Disponível em: <<http://www.cdc.gov/hiv/library/reports/surveillance/#panel2>>. Acesso em: 10 agosto 2018.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. São Paulo, 2011.

DUARTE, M. J. O. **Diversidade Sexual, políticas públicas e direitos humanos: saúde e cidadania LGBT em cena**. Revista Temporalis, Brasília, v. 14, n. 27, p. 77-98, jan./jun. 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal; 1998.

LIONCO, T. **Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transsexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios**. Physis, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 43-63, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312009000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Nov. 2018.

MENICUCCI, T. M. G. **O Sistema Único de Saúde, 20 anos: balanço e perspectivas**. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, o, 25(7):1620-1625, julho, 2009.

ROCON, Pablo C. (*et al*). **Dificuldades vividas por pessoas trans no acesso ao Sistema Único de Saúde**. Universidade Federal do Espírito Santo. Ciência & Saúde Coletiva, 21(8):2517-2525, 2016. DOI: 10.1590/1413-81232015218.14362015.

CAPÍTULO 2

A SAÚDE LGBT DENTRO DO ARMÁRIO?

UM PERCURSO ANALÍTICO

Marco José de Oliveira Duarte¹

Esther Guedes da Silva Oliveira²

Jefferson Claudio Nascimento Silva³

Resumo: Busca-se com esse trabalho apresentar uma análise crítica da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSI-LGBT) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), instituída e implementada pelo Ministério da Saúde através da Portaria GM/MS N. 2.836, de 1º de dezembro de 2011. O enfoque metodológico parte da análise de conteúdo dos documentos oficiais e de seu contexto histórico, orientado pela perspectiva da teoria social crítica a partir do levantamento bibliográfico sobre o objeto em tela, a saúde LGBT. Trata-se de perguntar pelos dispositivos de poder que são exercidos, mas em parti-

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Pós-Doutor em Políticas Sociais. Professor Adjunto do Curso de Graduação em Serviço Social, do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde e do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFJF. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Gênero, Diversidade e Saúde: Políticas e Direitos (GEDIS/CNPq) e do DIVERSE da UFJF. E-mail: marco.duarte@uff.edu.br

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Serviço Social da UFJF. Membro do GEDIS/CNPq e do DIVERSE/UFJF. Especialista em Planejamento e Gestão de Políticas Sociais. Graduada em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: estherguedesoliveira@gmail.com

³ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. Graduado em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social da UFJF. Membro do GEDIS/CNPq e do DIVERSE/UFJF. E-mail: jefferson86cns@gmail.com

cular, sobre a não responsabilização do Estado em efetivar a saúde LGBT pelo viés da cidadania e dos direitos humanos dessa população.

Palavras-chave: LGBT; Saúde; Vulnerabilidades

Abstract: This work aims to present a critical analysis of the National Policy on Integral Health of Lesbian, Gay, Bisexual, Transvestite and Transsexual within the Unified Health System, instituted and implemented by the Ministry of Health of Brazil through Ordinance MS/GM No. 2.836, December 1, 2011. The methodological approach starts with the analysis of the content of the official documents and their historical context, guided by the perspective of critical social theory based on a bibliographical survey about the object on screen, LGBT health. It is a question of the mechanisms of power that are exercised, but in particular, about the non-accountable of the Brazilian State to effect health LGBT, through the means of citizenship and the human rights of this population.

Keywords: LGBT; Health; Vulnerabilities

1. Introdução

Analisar o tema da saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), tendo como panorama e horizonte os direitos humanos dessa população, é colocar na cena do debate questões que se relacionam, interseccionam e articulam, principalmente, porque o que está sendo demandado por essa população é a proteção à vida por parte do Estado. O mesmo Estado que, contraditoriamente, de forma aparente, sustenta um discurso oficial de proteção social a esses sujeitos, na medida em que se tem um leque de normativas legais e jurídicas em diversos âmbitos setoriais do mesmo, ou seja, no seu sentido formal, apesar das conquistas, protagonizada pelos movimentos sociais LGBT, essas se mostram frágeis, precárias e, particularmente, ameaçadas na sustentação política e econômica de suas políticas públicas voltadas para a população LGBT.

Assim, ao tomarmos o tema da saúde LGBT, pretende-se tratar de dados concretos dessa realidade, a partir de uma análise histórica, de como essa demanda social de LGBT vem sendo respondida pelo Estado no seu “fazer viver, deixar morrer” (FOUCAULT, 1999), revelando que o que está em jogo é o tema do poder em seus mecanismos de intervenção e de

constituição de dispositivos e estratégias. Portanto, trata-se de perguntar, em seus mecanismos, seus efeitos e suas relações, pelos dispositivos de poder que são exercidos nos diferentes domínios da sociedade, mas em particular, para nossa análise, sobre a não responsabilização do Estado em efetivar de forma concreta a saúde de LGBT, pelo viés da cidadania e dos direitos humanos.

Desta forma, é necessário ressaltar que, na grande maioria das vezes, os agravos à saúde de LGBT são determinados socialmente, em função das frequentes violações de direitos a que estão expostos esses sujeitos, mas também de violência e morte. Tais violações, violências e mortes são expressões das representações e significações socialmente construídas acerca das orientações sexuais tidas como ‘desviantes’ perante a heteronormatividade, representada pela heterossexualidade hegemônica e compulsória da ordem social e moral burguesa. Contudo, a orientação sexual e a identidade de gênero são reconhecidas pelo Ministério da Saúde como determinantes e condicionantes de situações de vulnerabilidade, na medida em que a intolerância, o estigma, a violência e a exclusão social relacionada à diversidade sexual e de gênero são geradoras de sofrimento social e mental (DUARTE, 2017) e limitadoras do acesso de LGBT a atenção e aos cuidados de saúde.

Neste sentido, a promoção da equidade para LGBT necessita ser compreendida a partir da perspectiva das suas vulnerabilidades específicas, demandando iniciativas políticas e operacionais que tenham como meta a proteção aos direitos humanos e sociais dessa população, mas de forma efetiva a própria Política Nacional de Saúde Integral de LGBT (PNSI-LGBT). Desta forma, o combate à homofobia (BORRILLO, 2010), ampliada com o termo LGBTfobia, por fazer referência não só a orientação sexual, mas as discriminações, preconceitos e expressões de ódio as identidades de gênero e outras expressões das sexualidades dissidentes presentes nessa população LGBT, é, portanto, uma estratégia fundamental para a garantia do acesso aos serviços e da qualidade da atenção e cuidado, inclusive de forma intersetorial, e, em particular, com outras políticas públicas que compõem a rede de proteção social a essa população.

Percebe-se que as diferenças sexuais e de gênero desses sujeitos tendem a serem invisibilizadas e mesmo silenciadas pela sociedade, pois essa toma por base a existência de um modelo hegemônico e universal, a heterossexualidade compulsória (RICH, 2010). Sendo assim, aos que se “destoam” da norma dominante, tornam-se “desviantes”, dissidentes, diferentes, abjetos, doentes ou em pecado (BENTO, 2017).

2. A emergência da PNSI-LGBT

A temática da diversidade sexual e de gênero, ou das sexualidades dissidentes e das diferenças dos gêneros, como expressões das singularidades de sujeitos LGBT, surgem nesse contexto entre a contestação e a normatização. A aparição desse segmento populacional no campo da saúde, durante tempos e ainda é, restringiu-se a questão do HIV/AIDS. Primeiro, nos anos de 1980, pela necessidade de organização desse movimento em responder a epidemia da AIDS, e segundo, por ocupar a gestão pública na esfera política da saúde.

Expandem-se e impulsionam-se os grupos de LGBT, devido ao financiamento internacional na luta contra a AIDS. Nesse âmbito, surgem a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT), a I Parada Gay, no Rio de Janeiro, o Projeto de Lei (PL) n. 1151 (união civil) da Deputada Marta Suplicy, o Seminário Nacional de Lésbicas (SENALE) e a Articulação Nacional de Travestis (ANTRA).

Apesar da visibilidade dos movimentos, ainda é forte a ligação com a questão da AIDS. O financiamento governamental junto aos grupos fortalece-os, mas emerge uma certa cooptação por parte da gestão pública, tanto de ativistas para a função de cargos, como de parte do movimento, comprometendo a autonomia desses.

Nesse processo de institucionalização do movimento LGBT, a agenda se volta para as políticas públicas, reivindicações legislativas e políticas governamentais, sob a égide da contradição desses mesmos indivíduos que ocupam lugares na gestão pública.

Assim, em 2004, o governo federal lança o Programa Brasil Sem Homofobia – BSH – (BRASIL, 2004), mas sem financiamento público, para atender as demandas dos movimentos, com relação as suas vulnerabilidades e aos preconceitos e discriminações, inclusive e particularmente nos serviços de saúde.

Destaque para as resistências dos trabalhadores da saúde nos atendimentos e procedimentos técnicos com LGBT, principalmente, por conta do HIV/AIDS, na expressão “peste gay” ou “câncer gay” e toda uma gama de preconceitos, violências e mortes que esses foram tratados.

No BSH, o campo da saúde, tem três ações e a principal delas, o Comitê Técnico de Saúde da População de GLBT, do Ministério da Saúde, com o objetivo de estruturar a Política Nacional de Saúde LGBT. As outras duas reportam-se à produção de conhecimentos sobre saúde dessa população e à capacitação de profissionais de saúde (BRASIL, 2004).

Entretanto, cabe destacar uma série de Portarias do Ministério da Saúde que são lançadas em seguida e que colocam esse segmento populacional como portadores de direitos no campo da saúde, tais como a Portaria GM Nº 426/2005, sobre a *Reprodução Humana Assistida* e a Portaria GM/MS Nº 1.707/2008, que institui, no SUS, o *Processo Transsexualizador*, ampliado, a partir da PNSI-LGBT, com a nova Portaria GM/MS Nº 2.803/2013 (BRASIL, 2013).

Em 2008, na I Conferência Nacional LGBT, “das 559 propostas consolidadas no Relatório Final, 167 correspondem à área da saúde. No referido documento, temos um total de 166 estratégias de ação, destas, 48 dizem respeito ao campo da saúde” (DUARTE, 2011, p. 90).

Portanto, é a partir dessa Conferência e como produto dessa que, em 2009, institui-se o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, que incidirá em 2010 com uma versão da Política Nacional de Saúde Integral LGBT, depois de um processo longo de debates e pactuações, principalmente, no interior do Comitê Técnico de Saúde LGBT.

A despeito dos avanços no campo dos direitos LGBT na saúde e não exclusivamente, ao tomar a precária política pública para essa população, no tocante ao reconhecimento dos efeitos da discriminação e da exclusão, no processo saúde-doença, ainda se depara nos serviços de saúde, com discursos e práticas que colocam uma distância entre o que está no papel e o que se faz.

Ao insistir em enquadrar LGBT no lugar próprio da patologia, do desvio e da segregação, ainda que indevidamente, esse discurso de forte conteúdo higiênico e moralista foi imposto não somente pelo viés conservador da ordem médica, desde que a questão da orientação sexual foi retirada da tutela policial, mas vem sendo reatualizada pela onda conservadora na atualidade e ainda são considerados “pecaminosos” na perspectiva do fundamentalismo religioso e, conseqüentemente, pelo credo de alguns profissionais da saúde.

Por outro lado, essas ambiguidades veem à tona quando se tem recursos normativos e tecnológicos como as políticas de educação permanente na saúde. Apesar da existência das mesmas não se viu uma capacitação direta para as equipes de saúde, nos diferentes níveis de atenção e cuidado, para o trato com a população LGBT, o que demonstra o desinteresse e falta de vontade política na adesão dos profissionais no âmbito do SUS para com a PNSI-LGBT.

É nesse contexto que se situa o curso livre e gratuito sobre a PNSI-LGBT, oferecido pela Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS),

da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que entre 2015 a 2017, de forma auto-instrucional, 45h, *online*, nas suas quatro ofertas contou com a participação de mais de 34 mil pessoas, sendo a maior procura por profissionais enfermeiros/as, psicólogos/as, assistentes sociais e técnicos/as de enfermagem, contudo com uma certificação em média de 36,6% (POPADIUK, 2017).

Sabe-se que as situações de discriminação e preconceito institucional, bem como o despreparo e a falta de conhecimento sobre identidade de gênero e orientação sexual, revelam o completo descaso e ignorância que formam o cerne da questão e que muito ainda há que ser feito para reverter minimamente os efeitos de anos de exclusão e invisibilidade.

Apesar dos relatórios da 13^a e 14^a Conferências Nacionais de Saúde apontarem para necessidade da formação continuada e apesar de alguns Conselhos Profissionais da saúde, como o de Medicina, Psicologia e Serviço Social terem deliberações próprias para a inibição das práticas discriminatórias sobre essa população – os dois últimos, acrescidos da Enfermagem, apresentam normativas próprias para o uso do nome social –, compete ao Ministério da Saúde, como sinalizado nos Planos Operativos da Política Nacional de Saúde Integral LGBT (2012-2015 e 2017-2019) essa tarefa institucional, deliberada e afirmada pelo conjunto da população LGBT na I (2008), II (2011) e III Conferências Nacionais de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT (2016).

Embora seja verdade que a ausência da temática da diversidade sexual é presente em muitos outros setores da saúde, o tema continua visível, reincidentemente, nas campanhas de prevenção de HIV/AIDS, em decorrência dos efeitos acumulativos da militância LGBT.

Mas se por um lado foi nesse campo que a temática da diversidade sexual emerge de forma concreta, hoje, portanto, ele se amplia com o Processo Transexualizador, mas também se associa de forma transversal as outras políticas setoriais do Ministério da Saúde, apesar de forma tímida.

A experiência acumulada em decorrência do HIV/AIDS e do Processo Transexualizador vem possibilitando, de forma frágil, a quebra do paradigma biomédico na abordagem à saúde de LGBT, fazendo com que alguns profissionais refaçam a relação com seus pacientes, introduzindo outros determinantes sociais no processo saúde-doença, como a orientação sexual e a identidade de gênero, e mesmo o estigma e o preconceito resultantes, e, em decorrência destes, o enfrentamento à iniquidade em saúde, podendo produzir novas linhas de cuidados à saúde, levando em consideração o conceito ampliado de saúde, ao perceber que o adoecimento e o sofrimento de LGBT se agravam pelo seu modo de vida.

Contudo, é em decorrência das lutas dos movimentos sociais LGBT no campo da saúde que emerge, de forma institucional e governamental, a Política Nacional de Saúde Integral de LGBT (PNSI-LGBT) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), instituída e implementada pelo Ministério da Saúde, através da Portaria GM/MS N. 2.836, de 1º de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011a).

Cabe sinalizar que até se chegar a essa formalização, esse foi um processo que precedeu de debates e pactuações, entre 2009 a 2011, na elaboração pelo Comitê Técnico de saúde LGBT, na consulta pública, na aprovação pelo Conselho Nacional de Saúde, na 14ª Conferência Nacional de Saúde e na II Conferência Nacional de Políticas Públicas e Direitos Humanos de LGBT.

A PNSI-LGBT apesar de oficialmente ter sido implementada em 2012, foi pouco avaliada na III Conferência Nacional LGBT, em 2016, inclusive, a novidade ficou com os lançamentos e distribuição de várias peças publicitárias para veiculação da referida política, um pouco tarde, com foco específico sobre cada grupo populacional que compõem a sigla LGBT, como para mulheres lésbicas e bissexuais, homens gays e bissexuais e população trans. As peças incluíram cartazes para as unidades de saúde do SUS, além de materiais informativos voltados para os profissionais de saúde e movimentos sociais LGBT, como mídias sociais com mensagens de sensibilização e informações sobre as necessidades de saúde desses sujeitos.

A PNSI-LGBT é o reconhecimento oficial dos efeitos da discriminação e da exclusão como condicionantes e determinantes sociais no processo de saúde-sofrimento-doença de LGBT. Suas diretrizes e seus objetivos dizem respeito às mudanças nos determinantes sociais da saúde que afetam LGBT. Desta forma, reconhece-se que a orientação sexual e a identidade de gênero são fatores de vulnerabilidade para a saúde, não apenas por implicarem práticas sexuais e sociais específicas, mas por exporem LGBT a agravos decorrentes do estigma, dos processos discriminatórios e da exclusão social, violando seus direitos à dignidade, à não-discriminação e à autonomia (DUARTE, 2015).

Cabe ressaltar que a Comissão Intergestores Tripartite (CIT) do Ministério da Saúde, aprovou a Resolução CIT Nº 2, de 6 de dezembro de 2011 (BRASIL, 2011b), que contempla o I Plano Operativo da PNSI-LGBT (2012-2015), anos mais tarde, aprova-se o II Plano Operativo (2017-2019), através da Resolução CIT Nº 26, de 28 de setembro de 2017. Isso significa, então, que os gestores estaduais e municipais do SUS, representados por suas representações nacionais (CONASS – Conselho

Nacional dos Secretários de Saúde e CONASEMS – Conselho Nacional dos Secretários Municipais de Saúde) na CIT/MS, bem como o governo federal, tem o dever de implementar as ações pactuadas e aprovadas, cada qual em suas instâncias, mas, infelizmente, a grosso modo, há um total desconhecimento e não implantação da PNSI-LGBT, por parte desses gestores, principalmente, os dois primeiros, nos âmbitos municipais e estaduais, em consonância com suas responsabilidades sanitárias e territoriais.

A PNSI-LGBT tem, como base, a ampliação e a construção de ações transversais em diversas áreas da política de saúde e suas redes de atenção, como na inclusão da temática da atenção integral a população LGBT na lógica da educação permanente das/os profissionais que desenvolvem seus trabalhos no âmbito do SUS, independente de atuarem em campos específicos em que a população LGBT é comumente presente, como no Processo Transexualizador, na atenção as pessoas vivendo com HIV/AIDS, nas políticas de prevenção, educação e promoção da saúde, como no uso do preservativo, da PrEP (Profilaxia pré-exposição), da PEP (Profilaxia pós-exposição) e outras Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), como também, de forma inédita, na inclusão dos quesitos de orientação sexual, identidade de gênero e raça-cor nos documentos de notificação de violência da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) e na sensibilização dos profissionais de saúde acerca das especificidades da população LGBT.

Devido à discriminação e ao preconceito ainda presentes na sociedade, a população LGBT enfrenta iniquidades e vulnerabilidades em saúde, e, portanto, a fim de promover melhorias na situação de saúde dessa população, diversas ações foram sendo implementadas, entre essas, duas se destacam: Uma que se registra acima e que diz respeito a alteração da “Ficha de Notificação de Violência Interpessoal/Autoprovocada” do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN).

A partir da versão 5.0 do SINAN, em outubro de 2014, foram incluídos os seguintes campos nessa Ficha: nome social; orientação sexual; identidade de gênero da pessoa que foi agredida, bem como também foi incorporado um campo para identificação da violência por motivação, no caso, homo/lesbo/transfobia, como do ciclo de vida do provável autor da agressão.

Essas alterações na referida Ficha buscaram atender ao disposto na PNSI-LGBT, qualificando e ampliando o objeto da notificação, incorporando as violências por motivação LGBTfóbica no Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA), por meio de articulação com

a Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS), para dar visibilidade à violência sofrida pela população LGBT (BRASIL, 2014).

A outra, portanto, e que demonstra um outro exemplo concreto que a PNSI-LGBT incidiu no sistema oficial de saúde, foi com relação a alteração no Sistema de Informação em Saúde para a Atenção Básica – SISAB (e-SUS AB) para que a partir da versão 1.3.0, a Ficha de Cadastro Individual contasse com um campo para o nome social e um outro para preenchimento da identidade de gênero e orientação sexual do usuário do SUS no Prontuário Eletrônico do Cidadão (PEC), reforçando, com isso, uma garantia institucional, o uso do nome

social no Cartão do SUS, como posto na Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde (BRASIL, 2006), como uma importante ação para a promoção do acesso universal aos serviços públicos de saúde do SUS.

Contudo, o que se observa é a ausência dessa transversalidade e mesmo da implementação da referida política, a PNSI-LGBT, em sua integralidade no âmbito do SUS, ainda mais com os cortes de verbas públicas a partir da Ementa Constitucional (EC) Nº 95/2016 em tempos de crise do Estado brasileiro e com o recrudescimento conservador imposto pela gestão pública eleita no último pleito eleitoral nas duas instâncias governamentais, federal e estaduais. O que por certo dificultará ainda mais a frágil e precária PNSI-LGBT em ser implantada, tendo em vista os irrisórios Comitês Técnicos estaduais e municipais de saúde da população LGBT existentes até agora.

3. Para uma analítica-crítica

Na tentativa de se pensar uma analítica, é necessário perceber que atualmente, mesmo frente a uma tímida e frágil obtenção de direitos por parte de LGBT e o inegável aumento da visibilidade desses sujeitos, se poderia pensar que o preconceito e a discriminação, em razão da orientação sexual e da identidade de gênero, já não mais se constituíssem em expressões da questão social, em suas diferenças existenciais, sociais e políticas. Contudo, a realidade é bem diferente, cruel e perversa quanto à existência de preconceitos e discriminações em setores da sociedade (VENTURI; BOKANY 2011), que estão moldados pelo contexto de recrudescimento e radicalidade do conservadorismo e do reacionarismo galopante nos cenários nacional e internacional.

Essas expressões têm crescido nos últimos tempos, muito mais em decorrência da crescente onda fundamentalista neopentecostal cristã,

inclusive, recentemente, por dois eventos, onde representantes desse setor ideopolítico propuseram, no campo legislativo federal, a “cura gay”, através do então engavetado Decreto Legislativo 234/2011 e outra, mais recente, impetrada na justiça, com foco na não proibição das terapias restauradoras por parte de psicólogos/as, o que vai diretamente contrário ao exposto pela PNSI-LGBT, tanto por parte do Ministério da Saúde, como pela Organização Mundial de Saúde.

Cabe ressaltar que esse mesmo setor, de cunho conservador e com discurso moralizador, em vários campos da vida social, a partir da falácia de tratar o gênero como “ideologia” a partir da falaciosa “ideologia de gênero” (JUNQUEIRA, 2017) e não como categoria de análise histórica das relações sociais e humanas (SCOTT, 1995), defende locais de tratamento próprio para o público LGBT, sob a égide de um tipo de cuidado baseado na perspectiva ideológica-religiosa, em particular, nas Comunidades Terapêuticas, que não são serviços públicos do Sistema Único de Saúde (SUS) e em sua maioria a terapêutica é a conversão e os trabalhos forçados, por considerarem que esses sujeitos são anormais (FOUCAULT, 2001) e abjetos (BUTLER, 2003).

Observa-se que há um entendimento difuso, em decorrência do seu conteúdo moralista, sobre a existência de uma política de saúde voltada exclusivamente para os setores vulneráveis, em particular, para LGBT, e que o Estado brasileiro precisa, a partir do SUS, acolher, atender, cuidar e garantir acesso, permanência e direito à saúde, em todos os níveis de atenção à saúde e não uma ortopedia moral que se imponha um tipo de conserto aos sujeitos LGBT submetendo seus desejos e práticas a uma norma que deva ser seguida e acatada por esses.

Ressalta-se também, sobre tal fenômeno de normatização, que os espaços de atenção e cuidado à saúde reconhecem a sexualidade de homens e mulheres, mas de forma binária, e por isso, tendem a direcioná-las para uma concepção heteronormativa e heterossexista. Desse modo, que o exercício dos direitos sexuais de LGBT é um “produto em construção” e que esses enfrentam dificuldades políticas, sociais e culturais para o seu efetivo reconhecimento entre os sujeitos e em particular na saúde.

Portanto, é a partir desse contexto, que se pode aferir que LGBT não se sentem à vontade para buscar atendimento e também informações sobre sua saúde e sexualidades, não que isso os medicalizem, o que até ocorre, mas em decorrência da hegemonia da ordem sexual vigente, considerando que essa dimensão é marcada por preconceitos, inclusive, reproduzidos por agentes públicos, que caracterizam essas instituições como espaços de exclusão, violência, discriminação e preconceito, além

da carga de estigma, discriminação e preconceito que já existem social e culturalmente.

4. Considerações finais

É mister sinalizar que ainda é um desafio romper com certos tabus e silêncios presentes no cotidiano das instituições de saúde quando se trata da diversidade sexual e de gênero, no tocante a orientação sexual e identidade de gênero por parte dos profissionais que operam tal política pública.

Isso demonstra, portanto, que mesmo que o cuidado em saúde esteja ligado à subjetividade, há uma ignorância ou preconceito por parte dos profissionais da saúde, em abordar questões ligadas ao gênero e à sexualidade. O estranhamento cria resistência e repulsa em ambos os agentes institucionais na atenção à saúde, quando ainda há omissão ou indiferença. As situações vexatórias, os olhares curiosos, atitudes preconceituosas e discriminatórias são reais e presentes no contexto da saúde.

Assim, todas as profissões da saúde, mesmo aquelas que até agora não se pronunciaram quanto a isso, devem assumir coletivamente o compromisso de contribuir com essa mudança, compreendendo a diferença como uma pluralidade das relações sociais, sem hierarquias e discriminações. A existência da diversidade, de forma ontológica, deve ser vista como própria da condição humana e a LGBTfobia, como elemento histórico na determinação social do processo saúde-doença-sofrimento.

Temos a urgência da implantação da Política Nacional de Saúde Integral LGBT (BRASIL, 2011a) no âmbito do SUS em todos os níveis de atenção e cuidado, apesar da deficiência nas informações e capacitações de gestores, trabalhadores e usuários quanto a PNSI-LGBT, da dificuldade de acesso e acolhimento dos serviços de saúde aos usuários LGBT e suas demandas, como da ausência desse debate na formação dos cursos de graduação da saúde (BRASIL, 2015).

É necessário resistir e insurgir contra todas as diferentes formas de fascismos, racismos, sexismos, lgbtfobias e fundamentalismos, calcados em moralismos e conservadorismos de séculos atrás que retrocedem os frágeis direitos e políticas públicas para LGBT. Caso contrário, limitar-nos-emos a uma agenda política pragmática e reducionista que será imposta, autoritariamente, e, com foco em um preventivismo exclusivo ao HIV/AIDS, tendo em vista se associar e incorporar as regras internacionais, com forte presença da indústria farmacêutica.

Referências

- BENTO, B. **Transviad@s**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EdUFBA, 2017.
- BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2010.
- BRASIL. Comissão Intergestores Tripartite, Ministério da Saúde (CIT/MS). **Resolução Nº 26**, de 28 de setembro de 2017 – Estabelece estratégias e ações que orientam o II Plano Operativo da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSI-LGBT) - 2016-2019.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Relatório do Seminário Nacional de Saúde LGBT**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS Nº 1.271**, de 6 de junho de 2014. Define a Lista Nacional de Notificação Compulsória de doenças, agravos e eventos de saúde pública nos serviços de saúde públicos e privados em todo o território nacional.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS Nº 2.803**, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS Nº 2.836**, de 01 de dezembro de 2011a – Institui a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSI-LGBT).
- _____. CIT/MS. **Resolução Nº 2**, de 6 de dezembro de 2011b - Estabelece estratégias e ações que orientam o I Plano Operativo da Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNSI-LGBT) – 2012-2015.
- _____. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT**. Brasília: SDH/PR, 2009.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS Nº. 1.707**, de 18 de agosto de 2008.
- _____. Ministério da Saúde. **Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS Nº. 426**, de 22 de março de 2005.

_____. **Brasil Sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: CNCD/MJ, 2004.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DUARTE, M. J. de O. Diversidade sexual e de gênero e saúde mental: Enlaçando políticas e direitos. In: PASSOS, R. G.; COSTA, R. de A.; SILVA, F. G. da (orgs.). **Saúde mental e os desafios atuais da atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Gramma, 2017.

_____. Diversidade Sexual e Política Nacional de Saúde Mental: contribuições pertinentes dos sujeitos insistentes. **Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea – Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, n. 28, v. 9, p. 83-115, 2011.

FOUCAULT, M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”. In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (orgs.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: EdFURG, 2017.

POPADIUK, G. S.; OLIVEIRA, D. C.; SIGNORELLI, M. C. A Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros (LGBT) e o acesso ao Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS): avanços e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, 22 (5): 1509-1520, 2017.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas – Estudos gays: gênero e sexualidade**, Natal, v. 4, n. 5, p. 17-44, jan./jun., 2010.

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

VENTURI, G.; BOKANY, V. (orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

CAPÍTULO 3

A (IM)POSSIBILIDADE DE OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA DOS MÉDICOS NA UTILIZAÇÃO DAS TÉCNICAS DE REPRODUÇÃO HUMANA ASSISTIDA EM PESSOAS EM RELACIONAMENTO HOMOAFETIVO OU SOLTEIRAS:

UMA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL DA TEORIA
RAWLSIANA DE JUSTIÇA COMO EQUIDADE

Iara Antunes de Souza¹

Priscilla Jordanne Silva Oliveira²

Rafaela Fernandes Leite³

Resumo: A Resolução n. 2.168 de 2017, editada pelo Conselho Federal de Medicina (CFM), dispõe acerca das normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida (RA). O dispositivo deontológico a ser seguido pelos médicos brasileiros estabelece que pessoas em relacionamento homoafetivo e pessoas solteiras podem ser receptoras das técnicas de RA, contudo, ressalva o direito do médico de, fundado em sua concep-

¹ Doutora e Mestra em Direito Privado pela PUC Minas. Pesquisadora do Centro de Estudos em Biodireito – CEBID e do Novos Direitos Privados – NDP. Professora da Graduação em Direito e da Pós-Graduação Novos Direitos, Novos Sujeitos da Universidade Federal de Ouro Preto. Contato: iara@ufop.edu.br

² Especialista em Direito Privado pela PUC Minas. Mestranda pelo programa de Pós-Graduação Novos Direitos, Novos Sujeitos da Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Centro de Estudos em Biodireito – CEBID e do Novos Direitos Privados – NDP. Advogada. Contato: priscillajsoliveira@gmail.com

³ Especialista em Direito Processual Civil pela UCAM. Mestra pelo programa de Pós-Graduação Novos Direitos, Novos Sujeitos da Universidade Federal de Ouro Preto. Pesquisadora do Centro de Estudos em Biodireito – CEBID e do Novos Direitos Privados – NDP. Professora da Graduação em Direito da FUPAC – Mariana. Contato: leitefracula@gmail.com

ção de bem, recusar-se a realizar o procedimento nessas hipóteses. Diante disso, a partir do pressuposto teórico desenvolvido por John Rawls, na teoria Justiça como Equidade, adotam-se os princípios da liberdade igual, da oportunidade justa e da diferença como fundamentos de alinhamento do ideal democrático de liberdade no marco da Constituição da República de 1988 (CR/88), problematizando a (im)possibilidade jurídica de objeção dos médicos na realização das técnicas de RA em pessoas com relacionamento homoafetivo ou solteiras. Constitui-se, portanto, como objetivo geral da pesquisa, perquirir a possibilidade jurídica da objeção de consciência dos médicos no referencial da teoria rawlsiana de justiça. Para tanto, pretende-se investigar o tratamento jurídico e deontológico conferido as técnicas de RA no Brasil e aos seus receptores; relacionar os princípios de liberdade igual; da oportunidade justa e da diferença com os direitos fundamentais inseridos na CR/88; delimitar a estrutura normativa da relação médico e paciente, na perspectiva do Direito do Consumidor. Por fim, espera-se concluir pela impossibilidade de objeção médica nas situações nas quais é prevista, uma vez que a desigualdade normativa imposta pelo CFM não garante uma melhor distribuição de direitos e liberdades básicas iguais para pessoas solteiras e casais homoafetivos. O desenvolvimento da pesquisa encontra-se fundamentado na vertente teórico-metodológica, denominada jurídico-sociológica e será proposta por intermédio da efetivação de diferentes métodos de investigação no campo do Direito, quais sejam: histórico-jurídico e jurídico-descritivo.

Palavras-chave: reprodução assistida; objeção de consciência dos médicos; liberdade reprodutiva.

Resumen: La Resolución 2168 de 2017, editada por el Consejo Federal de Medicina (CFM), dispone sobre las normas éticas para la utilización de las técnicas de reproducción asistida (RA). El dispositivo deontológico a ser seguido por los médicos brasileños establece que personas en relación homoafetiva y personas solteras pueden ser receptoras de las técnicas de RA, sin embargo, resalta el derecho del médico de fundado en su concepción de bien, rehusarse a realizar el procedimiento en esas concepciones hipótesis. En este sentido, a partir del supuesto teórico desarrollado por John Rawls, en la teoría Justicia como Equidad, se adoptan los principios de la libertad igual, de la oportunidad justa y de la diferencia como fundamentos de alineamiento del ideal democrático de libertad en el marco de la Constitución de la República de 1988 (CR / 88), problematizando la

(im)posibilidad jurídica de objeción de los médicos en la realización de las técnicas de RA en personas con relación homoafetiva o solteras. Se constituye, por lo tanto, como objetivo general de la investigación, examinar la posibilidad jurídica de la objeción de conciencia de los médicos en el referencial de la teoría rawlsiana de justicia. Para ello, se pretende investigar el tratamiento jurídico y deontológico conferido a las técnicas de RA en Brasil ya sus receptores; relacionar los principios de libertad igual; de la oportunidad justa y de la diferencia con los derechos fundamentales introducidos en la CR / 88; delimitar la estructura normativa de la relación médico y paciente, en la perspectiva del Derecho del Consumidor. Por último, se espera concluir por la imposibilidad de objeción médica en las situaciones en las que está prevista, una vez que la desigualdad normativa impuesta por el CFM no garantiza una mejor distribución de derechos y libertades básicas iguales para personas solteras y parejas homoafectivas. El desarrollo de la investigación se encuentra fundamentado en la vertiente teórico-metodológica, denominada jurídico-sociológica y será propuesta por intermedio de la efectividad de diferentes métodos de investigación en el campo del Derecho, cuales sean: histórico-jurídico y jurídico-descriptivo.

Palabras clave: reproducción asistida; objeción de conciencia de los médicos; libertad reproductiva.

1. Introdução

Os avanços biotecnológicos tornaram a reprodução assistida (RA) uma possibilidade científica de efetivação do direito ao livre planejamento familiar para pessoas impossibilitadas de procriarem naturalmente⁴, situação notadamente vivenciada por pessoas em relacionamento homoafetivo

⁴ Além das situações de infertilidade natural por relacionamento homoafetivo ou inexistência de parceiro de sexo diverso, destacam-se ainda as impossibilidade patológicas decorrentes de fator feminino: decorrente da hostilidade do muco cervical, retroejaculação, hipofertilidade, perturbações nas relações sexuais, obstrução tubária bilateral das trompas, endometriose, esterilidade sem causa aparente, ausência de útero, moco endocervical hostil, anomalia uterina, esterilidade secundária após o tratamento esterilizante, etc. E, de fator masculino: casos graves de esterilidade masculina irreversível por ausência completa de espermatozoides, insuficiência espermática, oligospermia, astenospermia, oligoastenospermia, azoospermia, etc. (BUENO, MENEZES, 2015).

e por pessoas solteiras, que não desejam ter relações sexuais e/ou afetivas para efetivação do projeto parental.

No Brasil, o acesso às técnicas de RA não é regulamentado por legislação vigente, razão pela qual, coube ao Conselho Federal de Medicina (CFM), em âmbito médico-hospitalar, disciplinar as condições de sua realização, o que o faz atualmente por intermédio da Resolução de n. 2.168 de 2017 (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2017), que dispõe acerca das normas que devem ser seguidas pelos médicos na utilização das técnicas de RA.

A RA é acessível a todas as pessoas civilmente capazes, que tenham solicitado o procedimento, incluindo, desde 2013, pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras, contudo, ressalva o direito do médico de, fundado em sua concepção de bem, recusar-se a realizar o procedimento exclusivamente nessas hipóteses.

O tratamento desigual da liberdade de homossexuais e pessoas solteiras, impedidas de conceberem naturalmente seus filhos, reafirma simultaneamente a lógica binária de discriminação dos agrupamentos sociais divergentes da concepção de família que funda o direito privado, qual seja, representada pela união do homem, mulher e filhos respectivos, e, simultaneamente, consolida a estratificação sexual e social, sem apresentar, entretanto, argumentos razoáveis para o tratamento desigual da liberdade reprodutiva.

Diante disso, a partir do pressuposto teórico desenvolvido por John Rawls, em Justiça como Equidade, assume-se os princípios da justiça que arbitram a relação entre a liberdade e a igualdade, mediados pela diferença, como referenciais ideais para solução de um problema prático, qual seja, para questionar se é juridicamente possível, dado o pressuposto do constitucionalismo democrático como modelo no qual cooperam entre si, cidadãos livres e iguais, o exercício de livre objeção médica na negativa de utilização das técnicas de RA, exclusivamente, diante de pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras.

Para tanto, objetiva-se perquirir as normas deontológicas que dispõe acerca das técnicas de RA no Brasil, concluindo pelo eventual tratamento desigual da liberdade reprodutiva de pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras e sua fundamentação; posteriormente, pretende-se relacionar o conteúdo deontológico que dispõe acerca da RA com os princípios da teoria da justiça rawlsiana, de liberdade igual, da oportunidade justa e da diferença, identificando sua correspondência com os direitos e objetivos fundamentais da CR/88; por fim, pretende-se delimitar a estrutura jurídica normativa da relação médico e paciente, na perspectiva

do Direito do Consumidor, para finalmente, a partir da confluência do marco teórico e o seu desenvolvimento nos limites propostos, buscar responder ao problema proposto, concluindo pela (im)possibilidade jurídica de objeção dos médicos na realização das técnicas de RA em pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras.

2. A reprodução assistida e as pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras

A Constituição da República – CR/88 (BRASIL, 1988) propôs verdadeira revolução paradigmática em toda a estrutura jurídica brasileira, sobretudo no que tange ao direito das famílias, ao promover o alargamento conceitual de entidade familiar para recepcionar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, bem como, atribuir reconhecimento jurídico-familiar às uniões públicas, contínuas e duradouras, estabelecidas com o objetivo de constituir família, tutelando, respectivamente, a família monoparental e a união estável. Na forma do art. 226 (BRASIL, 1988), objetivou trazer em seu texto a igualdade formal e material, consagrando assim a pluralidade de entidades familiares existentes e assegurando a todas elas, indistintamente, liberdades iguais de planejamento familiar.

Nesse contexto, o desenvolvimento das técnicas de RA representa uma alternativa médica à infertilidade humana, considerada com um problema de saúde com implicações médicas e psicológicas, facilitando o processo de procriação das famílias que, diante do avanço biotecnológico, independe de relação sexual prévia entre duas pessoas de sexo opostos e, nesse sentido, tampouco é necessário que duas pessoas estejam vivendo um relacionamento afetivo para que uma família se constitua com filhos.

Por essa razão, pessoas em relacionamento homoafetivo e pessoas solteiras que desejam, no exercício do livre planejamento familiar, ter filhos, podem optar entre a adoção ou pela utilização das técnicas de RA, como alternativa médica de inclusão permanente de novos projetos de vida, uma vez que “a medicina demanda fundamentos éticos, que são, sobretudo, inclusivos” (STANCIOLI, 2004, p. 185).

Ocorre que, enquanto a adoção é satisfatoriamente regulada pelo Estatuto da Criança e Adolescente – Lei n. 8.060/90 (BRASIL, 1990), sem qualquer tratamento atual de caráter discriminatório entre os pretendentes à adoção, o acesso ou as condições de utilização das técnicas de RA,

não encontram previsão correspondente no ordenamento jurídico vigente (SHETTINI, 2015, p. 61).

Dessa forma, incumbiu ao CFM em âmbito médico-hospitalar, disciplinar deontologicamente as condições de sua realização, o que faz por intermédio de resoluções que, ao contrário do que democrática e legitimamente poderia ser esperado, oscilou entre a omissão e a discriminação explícita de pessoas em relacionamento homoafetivo e solteiras, conforme observa-se na análise temporal de suas regulamentações.

A primeira regulamentação a tratar das normas para a utilização das técnicas foi a Resolução de n. 1.358 de 11 de novembro de 1992 do CFM, que, dentre suas disposições, proibia a redução embrionária, à seleção de sexo, a transferência de mais de quatro embriões por ciclo e a destruição e comercialização de gametas e embriões.

A mencionada Resolução foi revogada pela de n. 1.957 de 15 de dezembro de 2010 do CFM, que manteve preponderantemente as proibições anteriores e, incluiu a possibilidade de inclusão dentre os receptores das técnicas de RA todas as pessoas capazes⁵, sem distinção de qualquer natureza, ou seja, independentemente de seu estado civil ou orientação sexual.

A Resolução de n. 2.013 de 16 de abril de 2013 (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2013), revogou sua antecessora e, dentre outras modificações, foi editada considerando a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF), na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 132, sobre o reconhecimento da união estável entre casais homoafetivos, e assegurou de forma clara o direito do acesso às técnicas de RA aos casais homoafetivos e as pessoas solteiras, expressão do direito a autonomia reprodutiva dessas pessoas.

As decisões mencionadas ocorreram quando em 05 de maio de 2011, no julgamento da ADPF 132 e da ADI 4277, o STF proferiu entendimento, equiparando as uniões estáveis entre homossexuais e heterossexuais, aplicando de forma análoga, o artigo 1.723 do Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002), com base na denominada “interpretação conforme a Constituição”, que reconheceu a união homoafetiva como entidade familiar, desde que preenchidos os mesmos requisitos necessários para a

⁵ 1 - Todas as pessoas capazes, que tenham solicitado o procedimento e cuja indicação não se afaste dos limites desta resolução, podem ser receptoras das técnicas de RA desde que os participantes estejam de inteiro acordo e devidamente esclarecidos sobre o mesmo, de acordo com a legislação vigente.

configuração da união estável entre homem e mulher, e que os mesmos deveres e direitos originários da união estável fossem estendidos aos companheiros nas uniões homoafetivas.

Posteriormente, a 4ª Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ), em outubro de 2011, ao julgar o Recurso Especial n. 1.183.378, no qual, duas mulheres pediam para serem habilitadas ao casamento civil, modificou a decisão denegatória de primeira e segunda instância, para reconhecer a possibilidade de conversão da união estável homossexual em casamento. Por fim, em maio de 2013, em texto aprovado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), por meio da Resolução de n. 175, tornou-se defeso as autoridades competentes, recusarem-se a habilitar, celebrar casamento civil ou de converter união estável em casamento entre pessoas de mesmo sexo⁶.

A Resolução de n. 2.013 de 16 de abril de 2013 do CFM avançou significativamente, justamente para responder a essas interpretações jurisprudenciais, que abrangem novas formas de constituição familiar além daquelas relacionadas pela CR/88. Contudo, trouxe a ressalva do direito de objeção do médico de recusar-se a realizar o procedimento quando os receptores forem casais homoafetivos e pessoas solteiras. Não obstante a demonstrada evolução e reconhecimento de direitos nas decisões judiciais acima expostas, no sentido de que se trata de famílias (homoafetiva e monoparental) que ainda compõem a base da estratificação sexual-familiar, a norma do CFM ressalva a prerrogativa dos médicos de resistirem à diversidade pela objeção de consciência.

Essa Resolução foi revogada pela Resolução de n. 2.121 de 24 de setembro de 2015, e que, posteriormente, foi revogada pela Resolução de n. 2.168 editada pelo CFM, publicada em 10 de novembro de 2017, em que ambas mantiveram a possibilidade de que pessoas em relacionamento homoafetivo e pessoas solteiras possam ser receptoras das técnicas de RA,

⁶ Ressalte-se ainda, o Provimento de n. 63, de 14 de novembro de 2017, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que regulamenta o registro de nascimento e emissão da respectiva certidão dos filhos havidos por reprodução assistida. Em seu preâmbulo, entre suas considerações, consta: o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como família, com eficácia erga omnes e efeito vinculante para toda a administração pública e demais órgãos do Poder Judiciário (Supremo Tribunal Federal, ADPF n. 132/RJ e ADI n. 4.277/DF); a garantia do direito ao casamento civil às pessoas do mesmo sexo (Superior Tribunal de Justiça, REsp n. 1.183.378/RS); as normas éticas para uso de técnicas de reprodução assistida, tornando-as dispositivo deontológico a ser seguido por todos os médicos brasileiros (Resolução CFM n. 2.121, DOU de 24 de setembro de 2015); a necessidade de uniformização, em todo o território nacional, do registro de nascimento e da emissão da respectiva certidão para filhos havidos por técnica de reprodução assistida de casais homoafetivos e heteroafetivos;

e contudo, manteve, também, a ressalva do direito do médico de, fundado em sua concepção de bem, recusar-se a realizar o procedimento nessas hipóteses.

O caráter deontológico das resoluções emanadas pelo CFM e sua imperatividade restrita aos médicos brasileiros faz com que, vistas como “normas administrativas deontológicas voltadas aos médicos, mas que, por serem eles os profissionais autorizados à prática das técnicas, acabam por determinar os moldes de sua realização para todas as pessoas” (SÁ, RETORRE, 2017, p. 98), e, ao atribuir o direito de objeção do médico de recusar-se a realizar o procedimento nas hipóteses de receptores casais homoafetivos e pessoas solteiras, é uma norma que os trata de forma diferenciada.

A discriminação perpetrada pela Resolução de n. 2.168/2017 do CFM e suas antecessoras, de restringir o acesso as técnicas de RA, para casais homoafetivos e pessoas solteiras, dependente da escolha do médico em relação aos seus pacientes, diante de sua concepção de bem, além de sugerir esferas não conciliáveis de exercício de liberdades, impede a efetivação do direito constitucional ao livre planejamento familiar desses sujeitos, previsto no art. 226, §7º da CR/88 e regulamentado pela Lei n. 9.263/1996, que constituem expressão do livre desenvolvimento da personalidade, de acordo com Rodrigo Pereira Moreira (2016, p. 247):

Os direitos de liberdade reprodutiva, por exemplo, constituem expressão do livre desenvolvimento da personalidade entendido como autodeterminação. Isso permite um maior espaço de decisão pessoal e familiar impedindo a imposição de qualquer tipo de controle coercitivo em relação à natalidade, pois toda pessoa deve decidir o modo, o tempo e a quantidade de filhos que irá ter.

A permissão de acesso às técnicas de RA, trazida pela Resolução de n. 2.168/2017 do CFM, deveria garantir que se representasse igual benefício a todos, em especial para os membros mais discriminizados na estratificação sexual, na qual se incluem, dentre outros, os homossexuais e pessoas solteiras que decidem ter filhos autonomamente, e são estigmatizados por sua própria concepção pessoal de bem.

3. A justiça como equidade e a Constituição da República de 1988: delineando os contornos do ideal democrático do livre planejamento familiar

A teoria da justiça como equidade, desenvolvida por John Rawls, é uma teoria política normativa e contratualista⁷, que trabalha uma concepção de justiça como equidade. Seu objeto é a estrutura básica da sociedade, pautada nas instituições, tendo como base as Constituições e os contextos sociais e econômicos, que por meio da métrica normativa, garantem-se iguais direitos a todos os indivíduos.

Assim, a teoria rawlsiana, de concepção política liberal, possui como princípios estruturais, os princípios da liberdade igual, da oportunidade justa e da diferença, que seriam acordados na posição original, “*status quo* inicial apropriado para garantir que os acordos fundamentais nele alcançados sejam equitativos” (RAWLS, 2016, p. 21). Os princípios adotados, de forma racional, são nas palavras de John Rawls (2000, p. 47):

- a. Todas as pessoas têm igual direito a um projeto inteiramente satisfatório de direitos e liberdades básicas iguais para todos, projeto este compatível com todos os demais; e, nesse projeto, as liberdades políticas, e somente estas, deverão ter seu valor equitativo garantido.
- b. As desigualdades sociais e econômicas devem satisfazer dois requisitos: primeiro, devem estar vinculadas a posições e cargos abertos a todos, em condições de igualdade equitativa de oportunidades; e, segundo, devem representar o maior benefício possível aos membros menos privilegiados da sociedade.

De acordo com John Rawls, os princípios da liberdade e da igualdade regulam as instituições básicas da sociedade e o primeiro tem prioridade sobre o segundo. Esses princípios seriam vistos como manifestações do conteúdo de uma concepção política liberal de justiça. A segunda parte do segundo princípio, demonstra o princípio da diferença, que consiste no fato de que as desigualdades sociais e econômicas associadas aos cargos e posições devem ser ajustadas de modo que represente o maior benefício

⁷ Importante ressalva acerca da natureza contratualista da justiça como equidade, é feita por John Rawls, ao afirmar que não se trata de uma teoria contratualista completa, uma vez que tal ideia pode ser ampliada a escolha de um sistema que contenha princípios de todas as virtudes, o que por ele não é analisado de forma sistemática, e assim não se referem somente aos princípios da justiça (RAWLS, 2016, p. 20).

possível para os membros menos privilegiados da sociedade (RAWLS, 2000, p. 48/49).

A liberdade igual, o direito a oportunidades justas e a mediação da liberdade sob a premissa da promoção de pessoas menos favorecidas que constituem, em síntese, a concepção igualitária de justiça, encontram na CR/88 uma matriz normativa compatível para sua ratificação e efetividade. Nesse sentido, a garantia individual de liberdades iguais, como garantia do direito à igualdade formal e material, constituem o núcleo do art. 5º e, para além das garantias individuais, constitui-se como objetivo da República Federativa do Brasil, na forma do art. 3º, inciso IV, ambos da CR/88.

A liberdade e a igualdade, presentes na teorização rawlsiana, compõem, portanto, o alinhamento do ideal democrático de liberdade no marco da CR/88 e devem regular todos os acordos celebrados. Por essa razão, tem-se que “o estabelecimento de tais princípios em nível constitucional vem dar consecução à igualdade e à justiça, eleitas como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BARBOZA; ALMEIDA, 2016, p. 164).

A liberdade individual como pressuposto do exercício de direitos subjetivos é reafirmada ainda no art. 226, §7º, da CR/88, que garante a autonomia reprodutiva de todos os indivíduos, indistintamente, sem a intervenção estatal, conferindo lhes direito ao livre planejamento familiar. O referido dispositivo é regulamentado pela Lei n. 9.263/1996, que trata do planejamento familiar e estabelece penalidades para a violação da determinação constitucional.

De acordo com o legislador, o planejamento familiar é “o conjunto de ações de regulação da fecundidade que garanta direitos iguais de constituição, limitação ou aumento da prole pela mulher, pelo homem ou pelo casal⁸”, e garante-se para o exercício do direito em questão, o acesso a todos os métodos e técnicas de concepção e contracepção cientificamente aceitas, garantindo-se a liberdade de opção. No mesmo sentido, o art.

⁸ Ressalte-se entendimento mencionado no Capítulo 2, em que o STF, por meio da ADI 4.277 e da ADPF 132, realizou interpretação conforme a CF/88, e reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Assim, garante-se o livre planejamento familiar em relacionamentos homoafetivos, em que pese à legislação infraconstitucional mencionada referir-se a “homem e mulher”.

1.565, §2º do Código Civil de 2002⁹, trata acerca do livre planejamento familiar, em redação semelhante à mencionada pela Lei n. 9.263/1996.

A Resolução de n. 2.168/2017 do CFM (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2017), ao descrever em seu inciso II, acerca dos pacientes das técnicas de RA, dispõe:

1. Todas as pessoas capazes, que tenham solicitado o procedimento e cuja indicação não se afaste dos limites desta resolução, podem ser receptoras das técnicas de RA, desde que os participantes estejam de inteiro acordo e devidamente esclarecidos, conforme legislação vigente.

Porém, em seu inciso II, autoriza em âmbito médico-hospitalar, a possibilidade de objeção dos médicos na realização das técnicas de RA em pessoas com relacionamento homoafetivo ou solteiras¹⁰. A objeção de consciência descrita nesse inciso pode ser entendida como a recusa a prestação do serviço por razão de consciência, fundada em doutrinas religiosas, filosóficas e morais conflitantes e irreconciliáveis. Nas palavras de Carlos Nelson Konder e Cíntia Muniz de Souza Konder (2016, p. 224-225):

Premidos por grupos de interesse ou pela urgência de dar resposta as novidades, os órgãos estatais, administrativos ou legislativos, por vezes regulam, ou pretendem regular, o acesso às técnicas de forma incompatível com a principiologia constitucional, criando distinções injustificadas e restrições incompatíveis com a tutela da dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, essa objeção contraria os princípios fundantes da teoria de justiça rawlsiana que, na democracia constitucional, devem servir de orientação para manutenção da justiça de fundo, ou seja, garantir a estabilidade da cooperação entre os cidadãos que endossam, indistintamente, liberdades iguais. Ademais, incontroversa a sua incompatibilidade

⁹ Art. 1.565. Pelo casamento, homem e mulher assumem mutuamente a condição de consortes, companheiros e responsáveis pelos encargos da família. [...] § 2º O planejamento familiar é de livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e financeiros para o exercício desse direito, vedado qualquer tipo de coerção por parte de instituições privadas ou públicas.

¹⁰ 2. É permitido o uso das técnicas de RA para relacionamentos homoafetivos e pessoas solteiras, respeitado o direito a objeção de consciência por parte do médico.

com a perspectiva constitucional de promoção da pessoa humana como centro de proteção e realização do ordenamento jurídico, uma vez que, a “liberdade e, por conseguinte, também o reconhecimento e a garantia de direitos de liberdade (e dos direitos fundamentais de um modo geral), constituem uma das principais (senão a principal) exigência da dignidade da pessoa humana” (SARLET, 2015, p. 47).

Com efeito, não cabe ao Estado impor uma única concepção de bem. Assim, conclui-se que a Resolução de n. 2.168/2017 do CFM, ao permitir em âmbito médico-hospitalar, a objeção de consciência dos médicos na eleição de seus pacientes, pretensos receptores das técnicas de RA, constitui uma violação de liberdade que, contudo, não se justifica à medida que não gera uma oportunidade mais justa para que pessoas em relacionamento homoafetivo e solteiras, pertencentes a classes menos privilegiadas na estratificação sexual da sociedade, usufruam do direito ao livre planejamento familiar em iguais condições com as demais pessoas. Porquanto a liberdade básica de planejamento familiar, deve ser considerada prioritária na estrutura da justiça, conforme sugere a leitura proposta, na interpretação das autoras, pela teoria liberal igualitária.

4. A relação jurídica entre o médico e as pessoas em relacionamento homoafetivo e solteiras

A relação jurídica entre o profissional médico e o paciente, passou por diversas transformações. Em princípio, verificava-se a relação de tratamento individualizado, até chegar-se ao tratamento complexo, em que possuindo como campo de atuação os centros sanitários, fundamentalmente hospitalares, surge a concorrência de uma pluralidade de profissionais em diferentes níveis de atuação, bem como o surgimento de inúmeros recursos médicos e tecnológicos (CASABONA, 2004, p. 132).

Assim, de uma relação verticalizada, a relação médico-paciente transformou-se em uma relação horizontalizada, com o intuito de assegurar que o paciente exerça com autonomia a tomada de decisões sobre sua saúde e vida (SÁ; NAVES, 2017, p. 117).

Considerando que a relação entre o médico e o CFM é regulada pelas resoluções respectivas, a relação entre o médico e as pessoas em relacionamentos homoafetivos e solteiras, na qualidade de pacientes ou pretensas receptoras das técnicas de RA, é disciplinada pelo Direito. Assim a atividade médica, enquanto atividade econômica, sujeita-se ao dever

constitucional de assegurar a todos, sem distinção de qualquer ordem, uma existência digna, conforme os ditames da justiça social¹¹, observados os princípios do direito do consumidor¹².

A partir do referencial constitucional, a relação médico e paciente estrutura-se normativamente pelos critérios civis de determinação dos negócios jurídicos e, não obstante, a tentativa do CFM, por intermédio da Resolução n. 1.931 de 2009, inciso XX¹³, em afastar a incidência do Código de Defesa do Consumidor (CDC) nas práticas médicas e nas relações jurídicas delas decorrentes, tem-se incontroverso o enquadramento do médico e do paciente nos termos dos artigos 2º e 3º, do CDC, bem como, das técnicas eventualmente empreendidas na categoria jurídica de serviço, na forma do art. 3º do referido diploma, constituindo, assim, relação de consumo em sentido estrito. Nesse sentido, Iara Antunes de Souza (2014, p. 12): “Não há por que excluir a relação médico-paciente do âmbito de incidência do Código de Defesa do Consumidor, uma vez que os sujeitos e o objeto envolvidos enquadram-se perfeitamente nos conceitos dispostos em seus artigos 2º e 3º.”

Roberto Henrique Pôrto Nogueira (2017, p. 195), ao se referir à norma deontológica e a contradição ao CDC, afirma que “obviamente, a norma ético-disciplinar serve para sugerir um parâmetro de contenção da busca desmedida do lucro pelo profissional médico, mas nunca para sobrepor-se ao que normatiza a lei consumerista”.

Dessa forma, é possível afirmar que a relação, estabelecida ou proposta, entre o médico e as pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras com o objetivo de tornarem-se receptoras das técnicas de RA será regida pelo CDC, uma vez que em nada se difere das demais relações jurídicas firmadas entre médicos e pacientes, de caráter eminentemente consumerista. A compatibilização do CDC às relações entre médico e paciente funda-se, sobretudo, na vulnerabilidade pressuposta desse último.

As pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras, que queiram exercer a maternidade e/ou paternidade, com fundamento na

¹¹ Conforme o art. 170 da CR: A ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social, observados os seguintes princípios: [...] V - defesa do consumidor; [...] VII - redução das desigualdades regionais e sociais.

¹² Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (BRASIL, 1990).

¹³ Inciso XX: a natureza personalíssima da atuação profissional do médico não caracteriza relação de consumo.

liberdade igual de planejamento familiar, possuem direito subjetivo, dentre outros, de informação prévia e adequada sobre o uso das técnicas de RA; liberdade para escolher ou não o uso da tecnologia reprodutiva e caso decida por ela, direito a igualdade de contratação; proteção contra práticas e cláusulas eventualmente abusivas impostas para o fornecimento do serviço e, efetiva prevenção e reparação de danos a sua personalidade durante as negociações preliminares, a execução do contrato e após o seu término, inclusive.

A informação prestada ao pretense receptor das técnicas de RA, em relacionamento homoafetivo ou pessoa solteira, deve ser adequada em relação à sua quantidade e à sua qualidade (SOUZA, 2014, p. 13), sendo dever do profissional informar quais técnicas são acessíveis ao paciente, detalhando na maior medida do possível, o procedimento e suas variáveis. A informação qualificada é imposta ao profissional também pelo código deontológico que rege sua atividade, na forma do art. 4º¹⁴, da Resolução de n. 2.168/2017 do CFM.

Como corolário do direito à informação adequada e qualificada, tem-se o termo de consentimento livre e esclarecido, como meio de exteriorização formal do consentimento prestado pelo paciente a partir da aceitação da proposta, trata-se “meio de respeito da autonomia ou autodeterminação dos pacientes” (CASABONA, 2004, p. 130).

A informação prestada pelo profissional tem efeito situacional dúplice, ou seja, inclui-se na fase preliminar do negócio jurídico pretense e deve permear toda a execução contratual. O acesso à informação permite que o paciente decida pela melhor técnica de RA diante das suas expectativas ou ainda, recuse o método, exercendo livremente sua prerrogativa de escolha.

O direito subjetivo à igualdade de contratação, direito positivado no art. 6º, inciso II, do CDC, contudo, não tem nas resoluções do CFM, corresponde normativo ou análogo. Por essa razão, ressalva-se ao médico o

¹⁴ 4. O consentimento livre e esclarecido será obrigatório para todos os pacientes submetidos às técnicas de RA. Os aspectos médicos envolvendo a totalidade das circunstâncias da aplicação de uma técnica de RA serão detalhadamente expostos, bem como os resultados obtidos naquela unidade de tratamento com a técnica proposta. As informações devem também atingir dados de caráter biológico, jurídico e ético. O documento de consentimento livre e esclarecido será elaborado em formulário especial e estará completo com a concordância, por escrito, obtida a partir de discussão bilateral entre as pessoas envolvidas nas técnicas de reprodução assistida.

direito de recusar¹⁵, com fundamento em sua consciência, a realização dos procedimentos de RA, em pessoas em relacionamento homoafetivo ou em pessoas solteiras (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2017).

Assim, embora a resolução referida possa impedir que o médico seja punido perante o CFM, não pode ser oposta de forma discriminatória a pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras que, no interesse de exercício do livre planejamento familiar, recorrem às técnicas de RA.

A atividade dos médicos, profissionais liberais ou com vínculo empregatício, na democracia constitucional, sujeita-se, ante a necessidade de pautarem-se pela justiça, aos princípios que viabilizam que pessoas, não obstante endossem concepções diversas de bem, cooperem entre si, quais sejam, de liberdades iguais e oportunidades justas. Porquanto, a referida atividade deve ser prestada perante qualquer pessoa que se disponha a adquiri-los mediante pronto pagamento, na forma do art. 39, inciso IX, do CDC¹⁶ (BRASIL, 1990), sem que lhe seja ainda lícito estabelecer condições específicas para atendimento de pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras, discriminando-as indiretamente, por constituir prática comercial abusiva.

O médico, enquanto fornecedor de um serviço no mercado de consumo, deve, ainda, promover, na maior medida do possível, a preservação da personalidade dos pacientes que intentam a realização das técnicas de RA, sem efetivar qualquer medida que direta ou indiretamente, implique em dano a essas pessoas, sob pena de, presentes os requisitos da responsabilidade civil, ser instado a indenizá-las.

Diante de todo exposto, observa-se que o CFM embora tenha competência para dispor sobre as normas deontológicas que regem a relação médico-paciente, vinculando os profissionais brasileiros aos referenciais éticos adotados pelo conselho, deve sujeitar-se aos princípios da justiça social de iguais liberdades e oportunidades justas, de matriz rawlsiana e compatibilidade constitucional, uma vez que a objeção de consciência é uma liberdade positiva do profissional que ingere objetivamente na

¹⁵ O direito de recusa encontra-se em flagrante contradição com a Resolução de nº 1.931 de 2009 do CFM, que regula o Código de Ética Médica (CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA, 2009), e que dispõe em seu Capítulo I, inciso I, ser a medicina uma profissão a serviço da saúde e da coletividade, que será exercida sem discriminação de nenhuma natureza.

¹⁶ Art. 39. É vedado ao fornecedor de produtos ou serviços, dentre outras práticas abusivas: [...] IX - recusar a venda de bens ou a prestação de serviços, diretamente a quem se disponha a adquiri-los mediante pronto pagamento, ressalvados os casos de intermediação regulados em leis especiais.

liberdade negativa e básica das pessoas em relacionamento homoafetivo e solteiras, privadas do exercício de iguais liberdades sem qualquer fundamento de justiça direcionado a demanda igualitária.

5. Considerações finais

O reconhecimento jurídico e político, contínuos, de novas entidades familiares, com a garantia constitucional de liberdades iguais para o exercício efetivo do planejamento familiar, permite que as famílias com o impedimento de gestarem o próprio filho ou com a impossibilidade natural de fazê-lo, situação vivenciada por pessoas em relacionamento homoafetivo e solteiras, possam recorrer às técnicas de RA como alternativa à infertilidade.

Ocorre que, a utilização das técnicas de RA representa um conflito ético-jurídico quando o desejo de ter filhos ou de exercer livremente o planejamento familiar, contrasta com a possibilidade deontológica do médico recusar-se a realizar o procedimento, e exclusivamente, em pessoas em relacionamento homoafetivo ou solteiras, fundado em uma concepção pessoal de bem.

Por essa razão, percebido o conflito entre a liberdade de objeção do médico e de igual exercício do livre planejamento familiar pelas pessoas em relacionamento homoafetivo e solteiras, no referencial rawlsiano de justiça e em leitura compatível com a CR/88, buscou-se a arbitrar o conteúdo da Resolução do CFM com os princípios das liberdades iguais, das oportunidades justas e da diferença, pelo qual verificou-se que o critério desigual de utilização das técnicas de RA, imposto a pessoas referidas e em notória condição histórica de subalternidade na estratificação sexual-familiar, além de não resultar em oportunidades mais justas para que efetivem a liberdade básica de planejamento familiar, agrava sua condição de desigualdade.

Por fim, afastado a objeção de consciência do médico como uma prerrogativa compatível com os ditames da justiça social rawlsiana no marco da CR/88, foi evidenciado que a relação entre o médico e o paciente constitui relação jurídica de consumo, pela qual impõe-se ao primeiro o dever de observar os fundamentos de justiça e sua irradiação pela delimitação da sua atuação profissional, sendo a recusa da prestação de serviços um ilícito civil, com fundamento discriminatório e pelo qual poderá responder civilmente o profissional, sem prejuízo de outras sanções de direito.

Referências

BARBOZA, Heloisa Helena; ALMEIDA, Vitor. (DES)igualdade de gênero: a mulher como sujeito de direito. *In*: TEPEDINO, Gustavo; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado; ALMEIDA, Vitor (coords.). **O Direito Civil entre o sujeito e a pessoa**: estudos em homenagem ao professor Stefano Rodotà. Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 164-189.

BRASIL. **Código Civil de 2002**. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. São Paulo: Saraiva, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.263, de 12 de janeiro de 1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9263.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.078, de 11 de setembro de 1990. **Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8078.htm>. Acesso em 25 jun. 2018.

BUENO, José Geraldo Romanello; MENEZES, Daniel Francisco Nagao. Os limites da gestação de substituição na reprodução assistida. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, n. 24, p. 17-33, jan./dez. 2015.

CASABONA, Carlos María Romeo. O consentimento informado na relação entre médico e paciente: aspectos jurídicos. *In*: CASABONA, Carlos Maria Romeo; QUEIROZ, Juliane Fernandes (coords.). **Biotecnologia e suas implicações ético-jurídicas**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 128-172.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução n. 1.358, de 19 de novembro de 1992. **Adota normas éticas para utilização das técnicas de reprodução assistida**. Disponível em: <http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/1992/1358_1992.htm>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução n. 1.931, de 24 de setembro de 2009. **Código de Ética Médica**. Disponível em: <<https://bit.ly/2yFVyRs>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MECICINA. Resolução n. 1.957 de 06 de janeiro de 2011. **A Resolução CFM nº 1.358/92, após 18 anos de vigência, recebeu modificações relativas à reprodução assistida, o que gerou a presente resolução**,

que a substitui in totum. Disponível em: http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/cfm/2010/1957_2010.htm. Acesso em: 25 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução n. 2.013 de 16 de abril de 2013. **Adota as normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida, anexas à presente resolução, como dispositivo deontológico a ser seguido pelos médicos e revoga a Resolução CFM nº 1.957/10.** Disponível em: <<https://portal.cfm.org.br/images/PDF/resoluocfm%202013.2013.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM n. 2.121, de 24 de setembro de 2015. **Adota as normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida.** Disponível em: <<https://goo.gl/CpohDk>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução CFM n. 2.168, de 10 de novembro de 2017. **Adota as normas éticas para a utilização das técnicas de reprodução assistida.** Disponível em: <<https://goo.gl/2rdCQu>>. Acesso em 22 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução nº 175 de 14 de maio de 2013.

Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2504>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

KONDER, Carlos Nelson; KONDER, Cíntia Muniz de Souza. Violações à autonomia reprodutiva no cenário das novas tecnologias. *In*: TEPEDINO, Gustavo; TEIXEIRA, Ana Carolina Brochado; ALMEIDA, Vitor (coords.). **O Direito Civil entre o sujeito e a pessoa: estudos em homenagem ao professor Stefano Rodotà.** Belo Horizonte: Fórum, 2016, p. 217-232.

MOREIRA, Rodrigo Pereira. **Direito ao livre desenvolvimento da personalidade: proteção e promoção da pessoa humana.** Curitiba: Juruá, 2016.

NOGUEIRA, Roberto Henrique Pôrto. **Prescrição *off label* de medicamentos, ilicitude e responsabilidade civil do médico.** Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2017.

RAWLS, John. **O liberalismo político.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 2000.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Jussara Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SÁ, Maria de Fátima Freire de; NAVES, Bruno Torquato de Oliveira. **Direitos da personalidade**. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

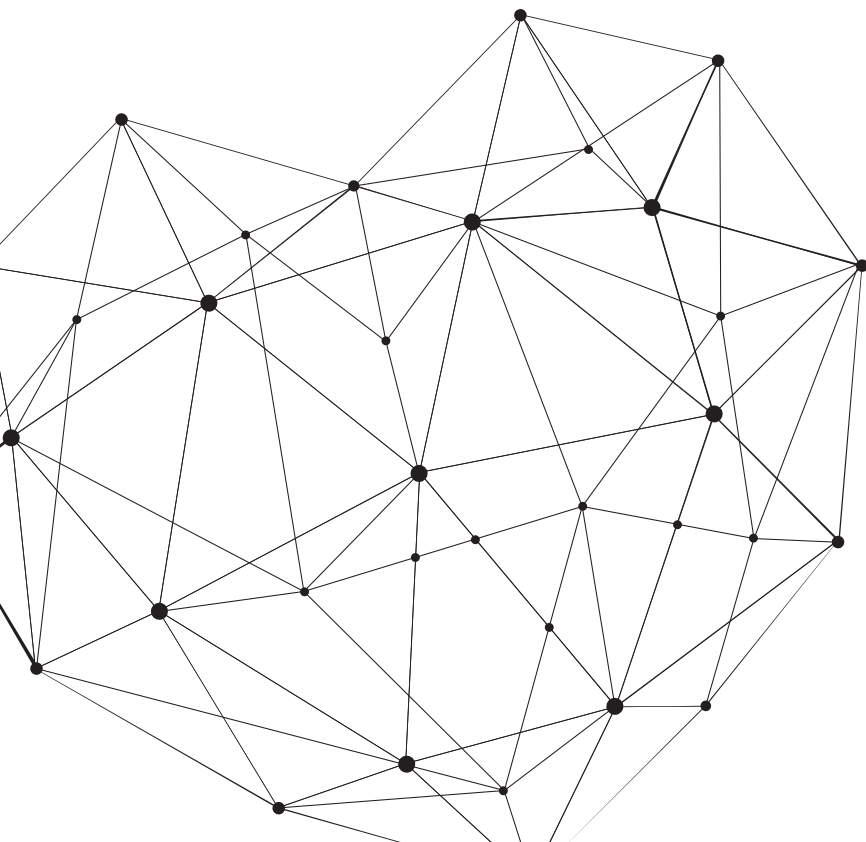
SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SCHETTINI, Beatriz. **O tratamento jurídico do embrião humano no ordenamento brasileiro**. Ouro Preto: Livraria & Editora Ouro Preto, 2015.

SOUZA, Iara Antunes de. **Aconselhamento Genético e Responsabilidade Civil**: as ações por concepção indevida (wrongful conception), nascimento indevido (wrongful birth) e vida indevida (wrongful life). Belo Horizonte: Arraes Editores, 2014.

STANCIOLI, Brunello. Sobre a estrutura argumentativa do consentimento informado: revisão sistemática, verdade e risco na relação médico-paciente. *In*: CASABONA, Carlos Maria Romeo; QUEIROZ, Juliane Fernandes (coords.). **Biotecnologia e suas implicações ético-jurídicas**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004, p. 173-188.

PARTE 2
GÊNERO & EDUCAÇÃO:
DIVERSIDADES NOS PROCESSOS
DE ENSINO E APRENDIZAGEM



CAPÍTULO 4

NARRATIVAS AUDIOVISUAIS

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O GÊNERO NA DOCÊNCIA

Isabela Pereira Vique¹

Júlio Cezar Pereira Araújo²

Maíra Mello³

Resumo: Este artigo apresenta problematizações referentes aos scripts de gênero (re)produzidos sobre a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da produção do vídeo intitulado “Cicatrizes Interseccionais”, trabalho final da disciplina ‘Pensamento Pedagógico e espaçotempos da Escola e outras Redes Educativas’ – com o eixo temático Cinema e Paulo Freire – do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Palavras-chave: Docência, Gênero, Educação Infantil.

Abstract: This article discusses the gender (re) produced scripts about teaching in early childhood education and in the initial years of elementary education, based on the production of the video entitled “Intersectional Scars”, the final work of the subject ‘Pedagogical Thinking and spacestemplos of the School and other Educational Networks’ - with the thematic axis Cinema and Paulo Freire - of the postgraduate course in Education of the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ).

Keywords: Teaching, Gender, Early childhood education

¹ Mestranda em Educação. *E-mail:* pvique.isabela@gmail.com

² Mestrando em Educação. *E-mail:* juliocezar.p.araujo@gmail.com

³ Mestranda em Educação. *E-mail:* mmello05@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar problematizações referentes aos *scripts* de gênero (GUIZZO; FELIPE, 2017) (re)produzidos sobre a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Este trabalho originalizou-se a partir da produção do vídeo intitulado “*Cicatrizes Interseccionais*”, trabalho final da disciplina ‘Pensamento Pedagógico e espaçostempos da Escola e outras Redes Educativas’ – com o eixo temático Cinema e Paulo Freire – do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Na construção dos dados empíricos, fizemos uso da entrevista narrativa. Consideramos as entrevistas narrativas como uma instância central ao permitir que os sujeitos discurssem sobre os fatos (ANDRADE, 2012). Pode-se então pensar a entrevista narrativa enquanto “jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representação” (SILVEIRA, 2002, p. 125 apud ANDRADE, 2012, p. 176). Para Andrade, as histórias narradas por meio das entrevistas, “não são dados prontos ou acabados, mas documentos produzidos na cultura e por meio da linguagem, no encontro entre pesquisador/a e sujeitos da pesquisa” (2012, p. 176).

Foram entrevistados sete alunxs da graduação em Pedagogia da UERJ, que narraram suas experiências cotidianas no ambiente escolar a partir da análise dos marcadores sociais da diferença. Com base nessas vivências, elxs responderam como pretendiam atuar no magistério promovendo novas práticas pedagógicas. Dentre as mais diversas narrativas, salientamos a de Karen Balduino da Silva, 26 anos, que destaca o curso de Pedagogia ainda “visto como uma questão do cuidado da criança e acaba sendo majoritariamente feminino por isso [...] e a sociedade diz que o cuidado está relacionado à questão da mulher”.

Ao observar dados atuais da Educação Básica (constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), constatamos que as mulheres continuam em maior número no exercício do magistério. De acordo com o Censo Escolar de 2015, evidenciado pelas Sinopses Estatísticas da Educação Básica⁴, atualmente, possuímos 758.840 mil professorxs nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Ensino Regular

⁴ O censo escolar de 2015, dividiu o número de professores/as através do Sexo, Faixa Etária, Região Geográfica, Unidade da Federação e Município. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 14 de dez. de 2016.

e/ou Especial. Categorizando estes dados, percebemos que 89,51% são mulheres, para 10,49%⁵ de homens.

Trazendo essa problemática, destacamos que o magistério hoje ainda é uma profissão exercida majoritariamente por mulheres, principalmente em cargos referentes à Educação Infantil. Crianças de zero a seis anos de idade apresentam a necessidade de cuidados que ocorrem indissociavelmente à educação. Cuidados esses associados historicamente e culturalmente à “natureza feminina”. A Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da educação Básica (LDB 94/96. Art. 29), e é, portanto, o primeiro contato que a criança possui com uma instituição de ensino regular. Nessa modalidade, a criança pode permanecer durante os seis primeiros anos da sua vida. Dessa forma, as experiências e significações que faz nessa etapa do desenvolvimento são essenciais para a construção da subjetividade.

As interações com as crianças pequenas que ocorrem nesta etapa são pautadas no princípio do Cuidar e Educar. É necessário haver uma atenção maior ao cuidado com as crianças pequenas no que se refere à alimentação, higiene e segurança e, na Educação Infantil, esses cuidados ocorrem indissociavelmente à educação. Entende-se que nenhum cuidado deve ser oferecido de forma estática e isolada. E por que esse ‘cuidar’ está associado ao feminino?

Seguindo as ideias de Guacira Lopes Louro (1997), as instituições e práticas não só constituem os sujeitos como também são engendradas por representações de gênero e de outros recortes como etnias, sexos, classes, entre outros. Nessa perspectiva, as instituições teriam gênero – nos atentamos apenas a esse marcador no trabalho em questão – e a escola é considerada pela sociedade como do gênero feminino. Há uma associação de que o ambiente escolar é um local de cuidado, afeto, confiança e essas relações e práticas se aproximam das atividades ainda exercidas pelas mulheres do lar, trazendo semelhanças ao ambiente familiar. Pensando que a professora representa o que significa o feminino na sociedade e que, indo ao encontro de algumas teorias que afirmam que representações produzem sentido e efeitos sobre os sujeitos (LOURO, 1997) entendemos que a escola não é naturalmente um ambiente feminino, mas um local que reflete o papel do gênero feminino na sociedade.

A divisão dos *scripts* de gênero é determinada pelos jogos de poder que estão incorporados no enquadramento mandatório. Apenas quando esse enquadramento se torna parte do que é de fato visto, é possível

⁵ Em números são 679.273 mulheres, contra 79.567 professores homens.

interpretar além do que é imposto, levando a uma análise do poder regulador (BUTLER, 2018).

Optamos pelo método das pesquisas nos/dos/com os cotidianos por entendermos que as dicotomias impostas pelos modos de fazer ciência na modernidade se apresentam insuficientes para a compreensão da complexidade e multiplicidade do mundo, incluindo-se aí as diferentes formas de existência e de conhecimento. Dialogando com Alves (2010) na produção e uso das mídias, trazer a discussão com o tema sobre marcadores sociais a partir de produção de vídeo com entrevistas coloca a possibilidade de abordagem de questões que possam causar diferentes problematizações, invenção de problemas, para com isso desencadear uma busca por solução e sentido (KASTRUP, 2001)

2. Perspectivas históricas atreladas à criação das creches

Os primeiros espaços destinados às crianças pequenas, que anteriormente possuíam uma função apenas assistencialista, não eram referenciados como espaços educativos e nem apresentavam a preocupação com o desenvolvimento global da criança. A criação das creches se deu a partir de modificações estruturais na sociedade, na organização familiar, e no mercado de trabalho, inclusive e, principalmente, o feminino, mantendo as problematizações a cerca de locais adequados para permanência, valorizando interações, brincadeiras e o crescimento social e psicológico da criança em último plano.

No Brasil Colônia, as infâncias tinham pouca ou nenhuma visibilidade. As mães brancas entregavam os seus filhos aos cuidados das amas de leite, enquanto os filhos das mulheres escravas tinham como destino a Roda dos Expostos⁶, ou acompanhar suas mães em condições muito precárias durante o trabalho, o que lhes causava muitas consequências e marcas físicas. Pardal (2013) utiliza-se de relatos de 1895 de Sá de Oliveira para expor tais condições: “Sobre o hábito de atar por longos períodos as crianças às costas, diz “[..] vêem mais tarde seus filhos ficarem com as pernas defeituosas, arqueadas, de modo que, tocando-se os pés, formam-se uma elipse alongada.” (Sá de Oliveira, 1895, *apud* Freyre, 1975, p. 359.) Além disso, também aponta que muitas crianças ficavam com um achatamento no crânio devido ao longo tempo que continuavam deitadas. (Pardal,

⁶ Local onde as mulheres abandonavam seus filhos em decorrência do preconceito e da opressão social.

2013, p. 63). A mortalidade infantil era muito grande, porém encarada com uma certa naturalidade. A maternidade também não era vangloriada, não se falava em determinismos atrelados à fatores biológicos, construídos pela sociedade posteriormente, como o “instinto materno”. A ênfase do zelo da mãe com seus filhos, naquela época, tinha pouca relevância.

Com o avanço dos movimentos higienistas, a prática de utilizar-se das amas de leite para o cuidado e aleitamento dos filhos das mães brancas foi condenada. Incutiu-se a ideia de que o melhor para as crianças seria estar sob a cautela de suas mães.

Sobre o movimento higienista que tinha como função, aprimorar as noções de higiene e sanitarismo no Brasil, perpassava discursos opositores e polêmicos com debates sobre a modernização da sociedade. “O médico higienista era especializado em saúde pública e administração sanitária, não só era responsável por prescrever condutas higiênicas, era também considerado um educador.” (FERNANDES, OVILEIRA, 2012, p. 3)

Das Instituições que surgiram advindas desse movimento, podemos citar o Instituto de Proteção de Assistência à Infância (IPAI) criado pelo médico Arthur Moncovo Filho em 1901, que além de muitas outras perspectivas a cerca dos cuidados adequados para a criança pequena, acrescentava indagações e instruções a cerca de como era importante garantir que a alimentação e a higiene fossem feitas da maneira “adequada” pelas próprias mães das crianças, construindo, através de discursos médicos, o papel da mulher em relação ao cuidado dos filhos e da casa:

Realinhava-se o papel da mulher em suas práticas no cultivo da prole e na administração do lar, mas também da família. Com essa característica a difusão dos conhecimentos científicos teria um papel preservativo, mas também de aperfeiçoamento das crianças a partir de uma atuação “esclarecida” das mulheres/mães com base nos conhecimentos advindos com a puericultura. (CAMARA, 2014, p. 84)

Apesar de não se utilizar mais das mulheres como amas de leite, ainda se necessitava das mulheres pobres e negras, escravas ou ex-escravas para se dedicarem a casa e outros afazeres. Desta forma, as mulheres brancas não tinham outra opção, senão o cuidado destinado a seus filhos, impossibilitando-as de ingressarem no mercado de trabalho ou se dedicarem aos estudos, enquanto as mulheres negras, que precisavam trabalhar, ainda continuavam sem ter onde deixar os seus filhos. Foi então que a ideia das creches começou a se colocar como atrativa para o cenário brasileiro,

salientando que: “A mãe já não encontra dificuldade em empregar-se e pode então tranquila dedicar-se ao trabalho que lhe há de trazer os meios de manter-se.” (A Mai de Família, jan. 1879, *apud* Pardal, 2013, p.74). Entende-se assim, que as creches e salas de asilo instauradas no Brasil, não ofereciam a preocupação com a educação escolar e nem com o bem estar das crianças, pautava-se nas necessidades dos adultos. Eram espaços pequenos e com superlotação. Havia também pouca luminosidade e circulação de ar; apresentavam um caráter assistencialista e firmavam-se a partir das necessidades econômicas e familiares.

Através da influencia de Fröebel⁷, começaram a surgir no Brasil, os primeiros jardins de infância que possibilitaram uma proposta pedagógica mais flexível, defendendo a ideia de que a educação para crianças pequenas deveria ser oferecida para todas, proporcionando assim, a todas as mulheres, a possibilidade de matricularem seus filhos nas creches e salas de asilo, não sendo oferecidas vagas apenas para as mulheres e crianças pobres.

Podemos encontrar atualmente, no que se refere à estrutura da Educação Infantil, a separação entre creche e pré-escola onde, na creche, que funciona majoritariamente em período integral, são acolhidas crianças de 0 a 3 anos e, na pré-escola, podendo funcionar em horário parcial, estão às crianças de 4 a 6. Esses espaços, judicialmente comprometidos com o “desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29. LDB 96/94) se propõem a auxiliá-las em suas descobertas e experimentações enquanto constroem a sua subjetividade.

Esta modalidade, desde 1996, passou a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 96/94. Antes da LDB, outra legislação apontou um avanço importante no que se refere ao atendimento à criança pequena. A Constituição Federal de 1988 indicou que a Educação Infantil passava então a ser encarada como direito da criança, opção da família e dever Estado, garantindo assim, que as crianças de 0 a 6 anos tivessem acesso a instituições escolares, vinculadas às políticas educacionais e não mais de assistência social.

Em relação ao quadro de docentes, agentes auxiliares de creche e estagiárias (bastante comuns em instituições privadas) que interagem

⁷ Froebel (1782-1852) foi um dos pioneiros em considerar a primeira infância como fase decisiva na formação das pessoas.

e são responsáveis pelo cuidado e educação com as crianças nessa etapa, podemos observar, ainda, que é composto majoritariamente por mulheres. Por se entender, através de discursos atrelados a fatores biológicos, médicos e culturais, que o cuidado com a criança pequena, que ocorre indissociavelmente com a educação e faz parte dos cotidianos das creches e pré-escolas, é uma habilidade nata da mulher que se estabeleceu através da maternidade: “São as mulheres que se dedicam à reprodução da vida e essas são atividades caracterizadas como prestação de serviços às pessoas, atendendo genericamente à vida humana.” (SAYÃO, 2005, p. 45).

Pode-se perceber que a história do surgimento das creches e o entendimento do que seria a Educação Infantil, perpassa pela ideia do que é ser mulher na sociedade. Os espaços destinados às crianças pequenas foram programados e organizados a partir do que se desejava também para as mulheres, produzindo subjetividades e possibilidades no contexto de relações de poder/saber/fazer, utilizando sua potência e anulando outros possíveis desejos em suas vidas em prol do crescimento econômico capitalista, de interesses hegemônicos das elites brancas, masculinas e heterossexuais, impossibilitando-as de escolhas.

Segregações fincadas nas normativas dos sexos-gêneros foram reafirmadas neste processo, e ainda hoje, é vista nas paredes das creches e pré-escolas, onde raramente encontramos homens no ofício de docentes ou auxiliares. Crianças de zero a seis anos de idade apresentam a necessidade de cuidados que ocorrem indissociavelmente à educação. Cuidados estes associados culturalmente e historicamente à “natureza feminina”. Deste modo, a atuação masculina não se torna muito presente:

As práticas de “maternagem e/ou de cuidado/educação” existentes no cotidiano da Educação Infantil nos revelam uma forte tendência a conceber cuidado e educação como transposição de saberes do feminino, em parte, adquiridos pelas mulheres na sua socialização primária, assim como nas experiências provenientes do universo doméstico (CARVALHO, apud SAYÃO 2005, p. 44). Concomitantemente, em certos momentos, percebem-se conhecimentos e saberes que a Instituição, por meio das profissionais, lança como práticas que igualmente são caracterizadas como pertencentes ao “mundo feminino” e que acomodam uma certa cultura institucional. (ROSSATO, 2017, p. 36)

Novas necessidades têm surgido e suscitado discussões no que se refere à educação da criança pequena. Desta forma, vale o questionamento, mesmo com tantas modificações, estruturais e geracionais, o que garante, ainda nos dias de hoje, vermos poucos homens nas instituições destinadas à educação infantil? E como esta ideia que afasta os homens das creches e pré-escolas podem ser reforçados ou questionados nos cotidianos da Educação Infantil?

O ingresso das mulheres ao magistério pode-se justificar também como uma estratégia política e econômica. Com o avanço da modernidade, as classes dominantes exigiam cada vez mais capacitação educacional para que assim houvesse a especialização dos trabalhadores. Para garantir a educação a todos, seria necessária a amplificação do ensino e consequentemente haveria de se cortar gastos. A inserção das mulheres no magistério garantia uma larga economia financeira, já que elas ganhavam salários mais baixos que os homens.

Deste modo, a atuação masculina em espaços voltados para a educação na primeira infância não se torna muito presente. No entanto, esse quadro na atuação do magistério não se apresentou sempre assim. Esta profissão foi inicialmente ministrada por homens e só se tornou uma tarefa feminina após a Revolução Francesa (RABELO E MARTINS, p. 68), por se entender que a mulher é mais adequada pra execução desta profissão:

A associação da atividade de magistério a um “dom” ou a uma “vocação” feminina baseia-se em explicações que relacionam o fato de a mulher gerar em seu ventre um bebê com a “conseqüente função materna” de cuidar de crianças; função esta que seria ligada à feminilidade, à tarefa de educar e socializar os indivíduos durante a infância. Desta forma, a mulher deveria seguir seu dom, ou vocação para a docência (RABELO E MARTINS, p. 68).

No presente, ser professor homem e estar atuante em turmas dos anos iniciais é romper com a lógica normatizadora, (re)produzidas em torno da docência que a legitima como lugar feminino. Assim, a escola enquanto espaço democrático deve assegurar que a prática da docência masculina seja reconhecida por toda comunidade.

3. Conclusão

Até aqui pontuamos algumas questões que perpassaram a construção da feminilidade e a sua associação aos cuidados com as crianças pequenas. Porém, é importante salientar também que não só as mulheres possuíram/possuem possibilidades limitadas nesse processo, mas também os homens que têm seus papéis sociais firmados e produzidos por discursos históricos e culturais que os colocam do outro lado da moeda. “Os modelos de representação do masculino foram se dando de acordo com suas atribuições na vida pública, que se constituíram culturalmente ao longo da história” (SILVEIRA; ANDRADE, p. 4, 2013). Desta forma, podemos entender que “As masculinidades são construídas também na esfera da “produção”” (CONNEL, p. 188, 1995).

CONNEL (1995) nos diz que a masculinidade é uma estruturação que envolve práticas e discursos, configurando as posições dos homens nas relações de gênero. Entende-se que não há uma única forma de exercer essa masculinidade. Desta forma, aponta-se que há *masculinidades*. Dentro dessa perspectiva, entende-se como *masculinidades hegemônicas* os padrões normatizadores pautados no patriarcado que colocam os homens como provedores, detentores da ordem e subordinadores:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNEL, 2013, p. 245)

Todos esses engendramentos, instituídos por jogos e relações de poder, nos levam a interiorização de premissas que envolvem e permeiam as suas subjetividades, interferindo em outras:

Esse posicionamento do masculino, por exemplo, interfere no posicionamento do feminino. Ou seja, orienta um investimento nas mulheres-mães por diversos artefatos e instâncias em nossa cultura, para que exerçam os cuidados e a educação dos filhos, já que aos homens cabe o provimento da família. Representações de gênero dessa ordem vão significando

as mulheres e não os homens como o responsável mais preparado para exercer tais funções perante os/as filhos/as, assim como os homens e não as mulheres como o responsável mais lógico para aprovisionar mães e filhos. Conforme Meyer (2002), a anatomia da mulher, como ter mamas e útero, ligada a funções biológicas, como a produção de leite, bem como comportamentos e sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados, usualmente inscritos no corpo feminino, organizam o social e a cultura, posicionando as mulheres-mães nesse lugar (SILVEIRA; ANDRADE, p. 4, 2013)

Produz-se, assim, uma narrativa em prol de estruturas que é penosa para todos. Não queremos falar das feminilidades e masculinidades como se fossem próprias das mulheres e homens, respectivamente, e sim como componentes que se concebem e localizam nos corpos uma forma de amparar uma estrutura que apesar de tentar mantê-los em lados contrapostos, na realidade, os arranjam como constituintes de um mesmo artifício histórico, cultural e político. “Se a ‘masculinidade’ significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade dos homens ou da masculinidade das mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de entender a dinâmica do gênero.” (CONNEL, p. 189, 1995)

Referências

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucília L. de Castro Paixão et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

ANDRADE, Sandra. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar E, PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?**. 4ªe.d.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 20018.

CAMARA, Sônia. **Pesquisa(s) em história da educação e da infância: Conexões entre ciência e história**. (org.) - Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 21(1): 241-282, janeiro-abril/2013.

CONNELL, Robert W. Políticas das masculinidades. *Educação & Realidade*, n.20, v.2, p.185-206, 1995.

FERNANDES, P. D. ; OLIVEIRA, K. K. S. de . Movimento Higienista do Brasil e o atendimento à criança. In: **I Simpósio Regional Vozes alternativas: Uma discussão sobre poder, identidade, educação, patrimônio, cultura e excluídos**. Aracajú, 2012.

GUIZZO, B. S.; FELIPE, Jane. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca Salazar. (Org.). **Educação em um mundo em tensão: insurgências, transgressões, sujeições**. 1 ed. Canoas/RS, 2017, v. 1, p. 219-228.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicologia em estudo. Maringá, v.6, n.1, p.17-27, jan./jun., 2001.

KRAMER, Sonia. **O papel social da Educação Infantil**. Textos do Brasil. Ministério das Relações Exteriores Df, Brasília, p.45-49, 2000.

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

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antônio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006. P. 667-676.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005

SILVEIRA, Catharina da Cunha; ANDRADE, Sandra dos Santos. **Homens-pais: O que as crianças tem a dizer sobre eles?** Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da Infância: história e política**. (org.) 2ª edição – Niterói: Editora da UFF, 2013.

CAPÍTULO 5

AFETAR COM AFETO

RELATOS DE UMA “BRINCADEIRA” QUE ESTÁ DANDO CERTO

João Luiz Batista Meneghini¹

Tamiris Afonso de Oliveira²

Resumo: Empatia é a faculdade de compreender emocionalmente a singularidade do outro diante de determinada experimentação. Socialmente não há dúvida de que sensibilizar-se quanto a situação do outro nos leva a vivências harmônicas e produtivas. No espaço escolar não é diferente, colocar-se no lugar do outro, possibilita conexões e interações que auxiliam no aprendizado, consequentemente o desempenho escolar do educando. Todavia, práticas que possibilitem essa conexão não estão previstas nos documentos curriculares que regulamentam a prática educacional e docente. A não modulação das questões afetivas abre margens para sua exploração ou não, logo o desafio está posto: habilitar essas conexões sem parâmetros, preparo, respaldo ou estímulo para isso. Com a oficina “afetar com afeto” observamos que as interações escolares carregam sobretudo, os estigmas sociais, e que o “tratamento” pode ser mais divertido do que se imagina.

Palavras-chave: empatia no espaço escolar, currículo, oficina, desafios docente.

¹ Advogado, pós-graduado em Direito e Processo do Trabalho (PUC/MG), graduando em Pedagogia (UFOP) e pesquisador do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas de Educação – NEPPPE/CNPq/UFOP. jl_bm@ymail.com

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro (UFOP) e Monitora no Colégio Flecha na cidade de Mariana. tamires.tog@hotmail.com

Resumen: La empatía es la facultad de comprender emocionalmente la singularidad del otro ante una determinada experimentación. Socialmente no hay duda de que sensibilizarse en cuanto a la situación del otro nos lleva a vivencias armónicas y productivas. En el espacio escolar no es diferente, colocarse en el lugar del otro, posibilita conexiones e interacciones que auxilian en el aprendizaje, consecuentemente el desempeño escolar del educando. Sin embargo, las prácticas que posibiliten esa conexión no están previstas en los documentos curriculares que regulan la práctica educativa y docente. La no modulación de las cuestiones afectivas abre márgenes para su explotación o no, luego el desafío está puesto: habilitar esas conexiones sin parámetros, preparación, respaldo o estímulo para ello. Con el actividad “afectar con afecto” observamos que las interacciones escolares cargan sobre todo, los estigmas sociales, y que el “tratamiento” puede ser más divertido de lo que se imagina.

Palabras clave: empatía en el espacio escolar, plan de estudios, actividad, retos docentes.

1. Introdução

A legislação educacional não abarca a promoção das atividades relacionadas a afetividade e empatia, quando muito pondera de forma superficial e descontextualizada as questões relativas à diversidade. O ambiente escolar é o *lôcus* de toda pluralidade social, e deve promover atividades que abordem, exemplifique e agreguem tal peculiaridade. Apesar de curricularmente tal abordagem não ter efetivo respaldo, muitas são as frentes de atuações possíveis, sem prejuízo das atividades escolares, como por exemplo, por meio de oficinas, debates, palestras e roda de conversas. E é com esse objetivo, meneando as práticas educacionais, os respaldos políticos educacionais e a realidade escolar que a oficina “Afetar com afeto: aprendizagem e empatia no espaço escolar” nasce.

2. A oficina

A oficina foi originalmente desenvolvida por nós, ambos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto. Somos integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET), programa que tem o propósito de agregar ao discente universitário uma formação ampla nas linhas de trabalho de ensino, pesquisa e extensão.

Buscando atingir o padrão de excelência e qualidade característicos dos “Petianxs” e compartilhando o ideal de que a afetividade é grande influenciadora comportamental e do desenvolvimento cognitivo, colocamos em execução no ano 2017 nossa atividade de extensão: “Afetar com afeto: empatia e aprendizagem no espaço escolar”.

A execução no ano de 2017 desenvolveu-se em uma escola da rede pública de ensino, que oferta ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. A aplicação da oficina é estruturada em quatro momentos: o primeiro com a fixação das “etiquetas da amizade”, segundo com avaliação diagnóstica da turma, em terceiro a escolha da abordagem pedagógica e recursos e por fim roda de conversa.

As “etiquetas da amizade” possuem frases que estimulam a boa convivência e a cordialidade, podem ser destacas e entregue ou trocadas entre todos os alunos, são afixadas cerca de uma semana antes da efetiva abordagem com a turma específica.

Figuras 1 e 2





Imagens da Oficina “Afetar com afeto:
Aprendizagem e empatia no espaço escolar”, 2017.

Em um segundo momento entregamos ao (a) professor (a) um questionário, onde são discriminados o número total de alunos, número de discentes do sexo masculino e feminino, como o docente classifica as relações interpessoais entre os alunos e a identificação específica de alguma demanda. A coleta dessas informações servirá de baldrame para seleção e execução das atividades futuras.

Seguindo, elegemos as atividades a serem desenvolvidas com a turma. As aulas ocorrem uma vez por semana e tem duração de cinquenta minutos cada, utilizamos em média, duas aulas por turma. Em posse do questionário diagnóstico respondido pelo professor (a) escolhemos a abordagem e a dinâmica a serem empregadas com as turmas. O material escolhido para apresentarmos a turma são de recursos diversos: visual, áudio, audiovisual, leitura etc. A adequação dos recursos e da literatura acontece de forma que esteja mais palatável à faixa etária dos alunos, sem deixar, contudo, as questões de tolerância, respeito e empatia, objetos basilares da oficina.

As dinâmicas executadas com as turmas são de igual forma selecionadas, sendo que do primeiro ao terceiro ano usamos de forma geral dinâmicas que exijam dos alunos a colaboração mútua para que a atividade se desenvolva, como por exemplo, “braço de pau”, onde é entregue a cada criança um cabo de vassoura, eles deveriam, num primeiro momento, utilizando somente o cabo da vassoura tentar colocar uma bola dentro um cesto. Deixamos todos tentarem de forma individual, o êxito

não prospera. Depois eles tentam em duplas ou trios, e também não há resultado satisfatório. Em um último momento indicamos a eles e se todos juntos e de forma colaborativa tentarem colocar? Logo, o resultado é atingindo, e a alegria se configura em gritos e abraços. Numa roda de conversar para encerrar a atividades, os próprios alunos identificam os percalços, as limitações individuais e como o resultado só é atingido após todos juntos se empenharem.

Para as turmas do quarto e quinto ano, utilizamos a dinâmica da “brincadeira oculta”, onde cada aluno recebe um pedaço de papel, devendo escrever nele uma atividade que ele gostaria que o colega sentado ao seu lado executasse. O clima de tensão e apreensão toma conta das crianças. Logo em seguida os colocamos em um círculo e informamos que a atividade descrita no papel deverá ser executada não pelo colega ao lado, mas sim por eles mesmo! E de forma cômica os alunos ficam inquietos. A atividade indicada por eles, em sua maioria, levaria o colega a uma situação constrangedora, que o tornaria alvo de chacota pela turma. A contragosto muitas vezes, os alunos executam a atividade, e entendem a questão de se colocar no lugar do outro e a importância de “não fazer com o outro o que não gostariam que fizessem com você”.

Os alunos do ensino fundamental I, alvo de nossa oficina, tem idades entre 6 a 10 anos, são crianças, e seu comportamento de modo geral nos revela isso, ou seja, a reprodução de determinadas atitudes discriminatórias acontece de forma “natural”, como se fosse uma “brincadeira”. E nosso alhar como aprendizes da profissão docente e pesquisadores, nos leva a reflexão da interação educacional como espaço sociocultural capaz de transpor ou manter barreiras, desde tenra idade.

3. O currículo escolar e as questões raciais e de gênero no contexto escolar

O campo curricular hoje conhecido como área especializada de desenvolvimento de estudos e profissional, está a tempos no cotidiano dos educadores e educadoras, ainda que seu surgimento não designasse as atividades conhecidas hoje por nós como sendo do “currículo”. Um elucidador exemplo disso é a *Didática magna* de Comênio, também conhecida por Tratado universal da arte de ensinar tudo a todos, publicada em 1649, apresenta a escola com sendo o baldrame da sociedade e da formação humana (1966, p.71):

Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos.

O currículo se configura na contemporaneidade como um instrumento de representação indenitária que reflete (ou deveria refletir) uma realidade, uma imagem, uma ideologia e é sempre resultado de uma seleção que busca precisamente modificar aqueles que iram “seguir-lo”, logo, nessa dinâmica, a reprodução social infere-se no processo de reprodução cultural.

A construção desse capital cultural se positiva, porém, pela reprodução mimética da cultura dominante, onde seus valores e costumes são os considerados de unanime prestígio social, constituidores da cultura. Restando aos demais valores e costumes, aqueles das classes não dominantes, o *status* de alguma outra identidade, menos a cultural. De tal modo que, o domínio simbólico se ratifica quando os hábitos e costumes da classe dominante são considerados em si, a própria “cultura”.

Ponderam Bourdieu e Passeron (1975) a “dupla violência do processo de dominação cultural”, onde o impulso primevo que consente que a classe dominante possa eleger a sua cultura como sendo a própria cultura, aplica na mesma dinâmica em tela, cavilosa mecânica que oculta as reais forças que tornam “razoáveis” a prescrição dessa definição. Destarte, há em operação a imposição e a ocultação da força de que se trata tal imposição, tornando-a, portanto, natural.

Nessa perspectiva, o currículo multicultural, inscrito numa visão pós-moderna da constituição social, percebe as questões de diversidade, descontinuidade e diferença como sendo categorias centrais (CANEN; MOREIRA, 2001). E nesse contexto das relações interculturais que o currículo escolar deve ser pautado, não na mera presença ou justaposição de culturas e identidades, mas visão de culturas em relação. Para assim, apresentar e sobre tudo por fim as experimentações discriminatórias e preconceituosas que ocorrem no interior da sociedade.

Para isso, a positivação legal, transcrita nas linhas Curriculares é indispensável. Não que isso garanta sua aplicação, mas pelo menos, deixará de ser míope aos “olhos” sociais.

As fronteiras são muitas! Algumas foram cruzadas. Outras, nos parece que foram. E em outras não vemos o mínimo esforço para rompe-las.

Questões religiosas e de (des)continuidade histórica, por exemplo, ainda são presentes no cotidiano das escolas públicas: ainda rezemos o “pai nosso”... Ainda se estuda a presença histórica do negro, restrita a escravidão. Sua atuação nas áreas literárias, política, artística, entre tantas outras tantas, ainda não se mostrou “necessária” na sala de aula.

As questões étnico-raciais, indígena e do campo, embora positivas legalmente, tem em seu desenvolvimento atividades muitas vezes cozinha e limitada. Todavia, não e por estar inscrito em lei que um direito se efetiva, mas por estar na lei, um direito abre o universo da reivindicação política (MARCOS, 2011, p. 36).

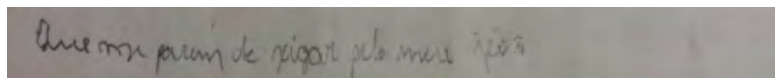
Mas um dos maiores “adoecimento social” é a não observância clara e precisa das questões relativas a Gênero e Sexualidade no currículo escolar.

Com o desenvolvimento da oficina notamos a recorrência de algumas questões, e percebemos como a configuração social no tocante as questões de gênero e racial já macula as crianças e se transcreve no espaço escolar na exclusão e diminuição dos sujeitos.

A exemplo, em especial, notado nas turmas de quarto e quinto ano, na dinâmica da “brincadeira oculta”, as meninas de modo geral, escrevem atividades afetivas, “de um abraço em fulano”, “diga algo legal sobre fulano”, já aos meninos, a configuração social os marca nitidamente quanto ao machismo, principalmente, na execução da dinâmica quando escrevem “quero que ciclano rebole igual a uma menina”, “quero que ciclano beije a menina” (sendo essa a por eles considerada mais feia da sala). Há em quase todas as execuções o caráter minoritário e residual de um comportamento “x” designado as mulheres, e a representação deste, por um menino, o equipara a “menina” e o ridiculariza.

E meneando as situações a cima, as vítimas também escreviam seu desejo de que seu algoz cessasse com determinado comportamento. E nesse liame as crianças vítimas relatavam o que gostariam que tivesse fim: “que não fale mais que tenho cabelo ruim”, “que não me exclua por conta da minha cor”.

Figura 3



Claro que foram abordas outras questões que denunciam a discriminação praticada pelos alunos no espaço escolar, situação mimética à

realidade social, como as de cunho religioso e regional. Mas as questões de gênero e racial, marcam de forma singular, pois vemos crescer cada dia mais a violência de gênero e a violência racial. Há uma miríade legal que “ampara” aqueles e aquelas vítimas de ultrajantes situações, e claro, que “pune” os agressores. Todavia, porque de recorrente e inescusável situação?

Temos nos aparatos educacionais legais, algumas linhas que tratam da temática, mas SEMPRE de forma superficial e descontextualizada, tal positividade legal, revestida no currículo escolar, exclui quando não aborda a temática de forma objetiva e clara.

Mas é nítida que as Políticas Públicas estão interessadas mais em punir do que educar.

A responsabilidade do poder público quanto a elaboração, promulgação, aplicação e efetivo desempenho das políticas públicas educacionais, em especial na proposição em tela dos Currículos é indubitável. Em especial, no Brasil, a estrutura federativa inflige aos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), tal reponsabilidade de atuação, positiva-se na Magna Carta em seu artigo 205, aludindo que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988).

Os sujeitos não são uno, homogêneos e identitariamente estáticos, as relações de desigualdade necessitam de articulação e de análise da porosidade entre as questões de gênero e outras nuances sociais, como as de classe, religiosa, sexuais, territoriais, étnicas e outras. Uma vez que, não há um determinado momento em que a identidade esteja absolutamente acabada e pronta para inserção social. Guacira Louro (1997, p. 24), tomando o gênero como uma constituinte da identidade dos indivíduos, acentua a concepção de “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”. Logo, mulheres e homens possuem “conceitos” plurais nos processos constitutivos da sociedade. Assim, um homem hoje é diferente de um homem de 50 anos atrás, bem como hoje uma mulher negra, de periferia e pobre é diferente de uma mulher branca, de classe média que mora em um bairro nobre.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam

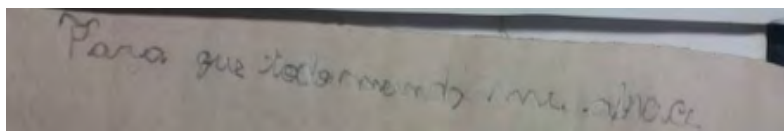
distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57)

Cabe ao espaço escolar apresentar e desenvolver esses conceitos e construções, uma vez que, a formação familiar não está preocupada em passar uma formação científica aos seus integrantes, isso, no Brasil, cabe primordialmente ao espaço escolar. Essa é a função social da escola, a de ser um espaço de formação científica. Para isso as políticas públicas educacionais apresentam-se condição *sine qua non* para o efetivo exercício das práticas inclusivas e realmente contextualizadas ao mosaico social no espaço escolar.

4. A empatia com aliada a prática educacional

Mas não foram só agruras, muitas vezes os olhos marejaram com demonstrações de afetos, pedidos de desculpas, a revelação de desejos de mudança. O aluno “M” do terceiro ano, havia revelado que nunca tinha sido abraço por ninguém da turma, em um ímpeto e sem qualquer condução nossa, todos os alunos correram para abraçá-lo.

Figura 4



Usemos das potencialidades afetivas como remédio para o adoecimento social. Até porque é biologicamente comprovado que, quando crianças, nos curamos mais rápido! “São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas” (DAYRELL, 1992, p.2).

5. Considerações finais

O currículo escolar não ampara legalmente a aplicação efetiva e metodológica das atividades que prezem a interação humana como fundamento harmônico das relações educacionais e sociais, consequentemente o critério de usar ou não fica a gosto do educador ou entidade educacional. Nessa perspectiva, o currículo multicultural, inscrito numa visão pós-moderna da constituição social, percebe as questões de diversidade, descontinuidade e diferença como sendo categorias centrais (CANEN; MOREIRA, 2001).

As interações afetivas habilitam as conexões com o externo e com as diferentes ocasiões revelando a importância, principalmente no espaço escolar, da promoção de situações que possibilitem a vivências afetivas como exercício da tolerância, respeito e insumo para uma prazerosa e eficaz prática educacional.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Rio: Francisco Alvez, 1975.
- BRASIL. Constituição (2017). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Governo Federal. *Plano Nacional de Educação*. Lei n.13.005 de 25 de julho de 2014. Brasília: INEP, 2014.
- CANEN, A., MOREIRA, A. F. B. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: ____, (orgs.). Ênfases e omissões no currículo. São Paulo: Papirus. 2001. p. 15-43.
- COMÊNIO, João Amós. *Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- DAYRELL, Juarez . *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996
- FERRAZ, Marcos. *Estado Política e Sociabilidade*. In: SOUZA, R. ; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (orgs.). Políticas Educacionais: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2011, p 25-51.
- LOURO, Guacira L. *Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

CAPÍTULO 6

GÊNERO NO CURRÍCULO DA FESTA JUNINA

CORPOS BAILANDO NOS POSSÍVEIS DO MUSICAR

Camila Amorim Campos¹

Patrícia Souza Braga²

Resumo: A Festa Junina acontece todos os anos na escola investigada. Inspirada nos estudos pós-críticos de currículo, que o veem também como “um território de possibilidades”, este artigo discute as marcas de gênero que atravessam uma festa escolar e que ensina às crianças modos de ser menina ou menino e, ao mesmo tempo, mostra que algumas resistem a essa perspectiva de gênero. Foram coletados dados em 3 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizadas leitura e análise de textos, observando as aulas e as registrando em diários de campo. O argumento desenvolvido é que o currículo investigado demanda uma posição de sujeito *criança dançante generificada* por meio do musicar na festa junina. Há um investimento no currículo para que as crianças dance e ao mesmo tempo não escapem às normas de gênero. Conclui-se que a Festa Junina é um disparador que movimenta o currículo e produz efeitos específicos.

Palavras-chave: Gênero. Currículo. Música. Festa.

¹ Coordenadora Pedagógica do Museu Itinerante Ponto UFMG; Pedagoga e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; Membro do Grupo de Estudos sobre Currículos e Culturas (GECC) da Fae/UFMG: camilaamorimcampos@gmail.com

² Terapeuta Sistêmica; graduada em Serviço Social pela PUC Minas. Mestranda no Programa de Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; Membro do Grupo de Estudos sobre Currículos e Culturas (GECC) da Fae/UFMG: patriciasbraga@hotmail.com

Abstract: The June Party is an event that happens every year at the investigated school. Inspired by post-critical curriculum studies, which also sees it as a “possibilities territory”, this article discusses the gender marks across a school party, that teach students ways of being a girl or a boy, simultaneously demonstrating that some of them resist this gender perspective. The data were collected in 3 classes from the initial years of elementary school, realizing readings and analysis of texts, observing classes and registering it as field journals. The developed argument is that the researched curriculum evoked a position of the subject as a *genderalized dancing figure* by the musical and dancing behaviour at the June party. There is an investment in the curriculum for children to dance and at the same time not escape gender norms. The conclusion is that the June Party is a trigger that moves the curriculum and produces specific effects.

Key-words: Gender. Curriculum. Music. Party

I. Introdução

“A festa junina já está aí”, “Precisamos nos organizar para nos reunirmos e decidirmos as apresentações”, “Lembra que tem que ter ligação com o tema do projeto?!”, “Gente, é muita coisa para organizarmos. Vamos começar isso logo!”, “Precisamos começar os ensaios”, “Vamos definir as músicas hoje?”, “Pelo menos a data já temos!”, “Vamos fazer uma blusa para o pessoal do anexo usar?”, “Será que vamos conseguir fazer tudo isso?”, “Tomara que fique tudo lindo!”, “Ai! Já não vejo a hora da festa passar”.

Essas são falas das professoras que eram repetidas com frequência enquanto pensavam na organização da festa junina. A festa junina acontece todos os anos na escola observada perante muita dedicação e expectativa. É planejada pensando no tema do projeto em estudo e no ano de 2017 o tema foi “Ecologia Integral”. Assim, as professoras na companhia das coordenadoras juntaram-se e, preocupadas em escolherem “*músicas boas*”, definiram as músicas para serem apresentadas pelos três primeiros anos do ensino fundamental. As músicas escolhidas foram: Vida Boa (Victor e Léo); Dia Perfeito (Falamansa) e Menina do Céu (Menina do Céu).

No entanto, junto com a preocupação para que nada dê errado na festa junina, há também uma preocupação no currículo para que meninos

e meninas disciplinem seus corpos - “*Turma, como vocês sabem nossa festa junina está chegando! Então, nossas aulas de educação física até o dia da festa serão ensaios para no dia a gente fazer uma apresentação bem linda.... As meninas com seus vestidos e os meninos de caipira, camisa xadrez, bigode!*” (Diário de campo, 16 de maio de 2017). Nessa direção, o currículo da festa junina com o musicar diz como os corpos devem estar, demanda das crianças determinados modos de ser e estar nesse currículo.

O musicar é um dispositivo que “ensina os indivíduos a tornarem-se sujeitos dotados” (MAKNAMARA, 2011, p. 68) de características específicas. Como dispositivo “dispõe algo em uma organização peculiar, dentro de uma racionalidade particular” (MAKNAMARA, 2011, p. 69). Segundo Foucault (2000), dispositivo é “a rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquitetura, regimentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (FOUCAULT, 2000, p. 244). Para efetivar-se, o musicar toma o currículo como instrumento importante.

Currículo é entendido como “um texto que forma e produz modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidas em relações de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeia” (PARAÍSO, 2007, p. 93-94). Isso significa que o currículo “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2010, p. 27). Um currículo que “nos produz”. (SILVA, 2010, p. 27), que “quer ‘um sujeito’, que lhe permita reconhecer-se nele” (CORAZZA, 2001, p.15) e que pode utilizar o musicar como instrumento produtivo.

Ao entendermos que o currículo tem “vontade de sujeito”, produz saberes, ensina e produz significados, o currículo da festa junina com o musicar entrelaça-se com as relações de gênero e sexualidade e tem vontade de “*meninas de vestidos*” e “*meninos de bigode*” (Diário de Campo, 30/06/2017). Argumentamos, então, que o currículo investigado demanda uma posição de sujeito *criança dançante generificada* por meio do musicar na festa junina. Há um investimento no currículo para que as crianças dancem e ao mesmo tempo não escapem às normas de gênero. Assim, este estudo teve como objetivo analisar como o currículo tenta produzir corpos generificados por meio do musicar e da dança na festa junina. Posição de sujeito seria, então, o “lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (FOUCAULT, 2005, p. 107). No entanto, as crianças no dia da festa junina mostram que outros modos de vida são possíveis no *currículo dançante com o musicar*.

Para tanto foram realizadas coleta de dados em 3 turmas dos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental, leitura e análise de textos; observação das aulas com registro em diários de campo; observação desses/as estudantes em outros espaços da escola; entrevistas e conversas informais estudantes e profissionais da escola.

O corpo constituído por gestos, sensações, falas, posturas é “também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos...” (GOELLNER, 2003, p.28). Ou seja, o corpo é “produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2005, p.16). O corpo é a todo instante controlado, vigiado na escola. Segundo Carvalho (2009) “observá-los e corrigi-los tem sido (...) central nas práticas pedagógicas ao longo dos séculos” (CARVALHAR, 2009, p.66). Não obstante, é notória a grande preocupação da escola em controlar os corpos; de “*estarem lindos para a festa junina*”; da necessidade de muitos ensaios para “*estarem perfeitos na apresentação*” e de acordo com o que se espera segundo as normas de gênero. Ou seja, “o corpo [também] se torna o lugar de aprendizagem de gênero” (OLIVEIRA, 2016, p.84).

Gênero seria, assim, “o conjunto de efeitos produzidos nos corpos” (CARDOSO, 2012, 154-155). São “os modos pelos quais o feminino e o masculino são representados e produzidos em uma dada cultura e em um determinado momento histórico” (LOURO, 1997, p.22). Gênero, deste modo, aponta para diversos e determinados processos de construção discursiva. Isso porque o gênero “não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente, marcadas e formadas por práticas discursivas (BUTLER, 1999, p. 153). Por sua vez, a sexualidade é “aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2010, p. 155). Ela “se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2004, p. 26). Nesse sentido, as relações de gênero e a sexualidade vão compor o currículo da festa junina nessa disputa de poder pelos corpos.

2. Ensaando os corpos no ritmo do musicar

“Atentos”, “em sintonia”, “alinhados”, “preparados”, “ensaiados”, são alguns cuidados divulgados pelo currículo que as crianças devem ter com seus corpos para que consigam ensaiar e para “*fazerem bonito no dia*”

da festa junina. Junto com esses cuidados, demanda-se um sujeito *criança dançante* que deve estar atento aos movimentos feitos pela professora, com os ouvidos antenados ao ritmo da música e para o musicar para que assim não descompasse o currículo. Ademais, o currículo da festa junina com o musicar contesta crianças paradas, crianças que não acompanham o movimento, meninas que não rebolam, meninos que não “*dancem com as mãos para trás*”, crianças que “*atrapalhem a dança*”.

Uma vez ensaiados, a posição de sujeito *criança dançante* demandada no currículo da festa junina aponta para questões que ultrapassam o movimento dos corpos. O movimento tem que ir de acordo com o que permita reconhecer-se como pertencente a um gênero. Qualquer escape é motivo para ser logo corrigido. Dessa forma, entende-se que no currículo da festa junina as normas de gênero são ensinadas pelas professoras e devem ser aprendidas pelas crianças já que a posição de *criança dançante* envolve também a leitura de seus corpos como meninas e meninos.

Episódio 1:

Hoje é o primeiro ensaio para a festa junina. As crianças estão agitadas querendo saber qual música foi a escolhida para ser apresentada. A professora pede que acalmem e aguardem o horário da educação física, que já está quase chegando. Rafael diz:

- Gente, meu coração já tá na boca! Vou dançar até.

Sara ri e completa:

- Quero até vê.

As crianças guardam os materiais e esperam pela professora de educação física. Quando ela chega comemoram gritando. Pede silêncio e que formem filas de meninos e meninas para descermos. Quando chegamos na quadra para o ensaio ela diz que a música será “Menina do Céu” e organiza as crianças em duas fileiras – meninas de frente para meninos. As crianças não se manifestam e continuam ouvindo a professora. Professora:

- Oh! Vocês têm que prestar atenção nos passos para fazerem certinho. São dois passos para cada lado e depois como se fossem matar uma barata. Os meninos com a mão para trás e olhando para frente e as meninas balançando o vestido sempre movimentando o corpo. Não quero ninguém parado aqui. Não é assim que meninos e meninas dançam? Quero todo mundo dançando a música toda. Coloca a música e ensaiam essa primeira parte. Luiz fica parado e a professora pergunta

se ele quer trocar de fila. Luiz arregala os olhos e rapidamente coloca suas mãos para trás e acompanha os colegas.

(Diário de campo, 3º ano, 16 de maio de 2017)

O currículo da festa junina com o musicar ensina às crianças desde o primeiro dia de ensaio o lugar de meninos e meninas. Sempre em ordem e dançando, as meninas devem estar à frente dos meninos balançando seus vestidos. Já os meninos com as mãos para trás e cabeça erguida olhando para frente. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças são reguladas para serem *criança dançante*, o currículo da festa junina demanda também outras atitudes que são genericadas. Luiz, por exemplo, ao ser ameaçado de ser colocado na fila das meninas por estar parado, preocupa-se rapidamente em acompanhar os colegas e colocar as mãos para trás. Para Luiz, parecia ser inadmissível ir para a fila das meninas. Esse ensinamento das normas de gênero ganha tanta força com o musicar no currículo que Luiz durante todo o ensaio preocupou-se em acompanhar os passos.

A norma, que não se define “absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica” (FOUCAULT, 2002, p. 62) se faz fortemente presente no currículo da festa junina. A norma, “não simplesmente reprime uma individualidade ou uma natureza já dada, mas, positivamente, a constitui, a forma”. (CASTRO, 2009, p.309). Refere-se, ao “processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2009, p.309), “a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir” (CASTRO, 2009, p.310). Aplica-se tanto “a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2005, p.302).

Em relação às normas de gênero e sexualidade no currículo, pode-se afirmar que “uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas (...)” (LOURO, 2003, p. 43). Trata-se de discursos que controlam as crianças, que produz *criança dançante*, de “corpos que importam” (BUTLER, 2010b, p. 170). E que precisam ter uma posição de sujeito determinada, pois no musicar meninos e meninas não podem ser confundidos, eles e elas possuem posições de sujeito fixas, genericadas e que são diferentes entre si.

No currículo da festa junina, essas normas são ensinadas, divulgadas e instituídas. Trata-se, como argumenta Paraíso (2016), “de um importante espaço social, em que as normas reguladoras (...) marcam sua presença para ensinar o certo, o errado, o esperado, o inadequado, o normal, o anormal (...)” (PARAÍSO, 2016, p.208). Nele ensina-se que ao começar a música

deve-se entrar dançando no ritmo da música e ocupar seus devidos lugares no decorrer da música, como podemos ver no episódio, a seguir:

Episódio 2

Termina o recreio e descemos para a quadra para ensaiar. As crianças conversam muito e a coordenadora grita:

- Pessoal, estátua!

Algumas continuam conversando. A coordenadora pede para quem está ouvindo colocar a mão na cabeça. As crianças param e a coordenadora pede que permaneçam assim para não atrapalhar quem está em aula. Começa o ensaio com a música “Vida Boa”. A professora de educação física chama a atenção das crianças:

- Começou a música é para todo mundo dançar. As meninas ôh (como se estivesse balançando o vestido) e os meninos dança com os braços para trás, pelo amor de Deus!

A coordenadora completa:

-Rebola meninas, pra ficar bonitinho! As meninas estão muito devagar... rebola aí, balance esse vestido. E os meninos mãos para trás.

Enquanto dançam, Miguel faz o arrocha³. A coordenadora vê e diz:

- Isso! Tã bonitinho. Vai meninos... igual ao Miguel. Os meninos dançam o arrocha.

Marina os imita.

Coordenadora:

- Me ajuda aí né?! Conserta esse corpo. Menina é rebolando e balançando o vestido!

Marina para e continua o ensaio balançando seu vestido e num disfarçado rebolado. A coordenadora a elogia:

-Isso! Agora está bonitinha!

Marina sorri e continua o ensaio.

(Diário de campo, 2º ano, 28 de junho de 2017)

Uma série de discursos e mecanismos de poder atuam, no currículo da festa junina, produzindo meninas e meninos *criança dançante*. As meninas precisam ser menina *criança dançante* de vestido, menina *criança*

³ O arrocha é um ritmo originário da Bahia e muito presente hoje nas coreografias e shows de músicas sertanejas. O arrocha é feito colocando-se uma das mãos fechada sobre a testa e balançando o quadril.

dançante que rebola, elas precisam ser mulher. As meninas que muitas vezes são repreendidas em outros momentos, como no recreio, por exemplo, por estarem rebolando, são nos ensaios motivadas, levadas a rebolar enquanto dançam. Quando não rebolam são chamadas atenção e consideradas como “*muito devagar*”. Talvez isso cause estranhamento nas meninas pelo fato de terem seus corpos a todo momento regulados na escola. Assim, as relações envolvendo sexualidade só são autorizadas em momentos determinados pelo currículo.

Além disso, o musicar que está a todo instante nos ensaios no currículo da festa junina, demanda que os corpos das meninas mostrem rejeição a qualquer tipo de masculinidade. Assim, como reflexo dessa produção discursiva, Marina dançar o arrocha igual aos meninos é motivo de conserto do seu corpo, ela desestabiliza a normalidade. Ela precisa seguir a norma, ela precisa rebolar e balançar o vestido para ficar “*bonitinha*”, ela precisa ser “menina de verdade” (PARAÍSO, 2010). Ademais, as normas punem “os que não desempenham corretamente o seu gênero” (BUTLER, 2010a, p. 199). Dançar o arrocha, que em outros momentos é inaceitável tanto para meninos quanto para meninas, na festa junina, é somente autorizado para os meninos. Além disso, em relação às meninas, por meio do musicar, há uma demanda para que estejam maquiadas, rebolem, estejam trajadas com vestidos, colares, brincos, e sejam simpáticas. Quanto aos meninos, a vigilância recai sobre a sua postura masculina. Há uma preocupação para que se vistam como meninos caipiras de botina, camisa xadrez, bigode, e que além disso, sejam cordiais com as meninas, sejam cavalheiros.

No currículo da festa junina reitera-se as normas de gênero em diversos momentos e de maneira distinta para meninos e meninas. Outro exemplo acontece quando no decorrer da música canta-se “Moro num lugar/numa casinha inocente do sertão/de fogo baixo aceso no fogão/ fogão à lenha ai ai...” e a professora lá da frente grita: “*Meninas, fogão! Correm todas para o fogão*”. Educadas também para os afazeres domésticos, as meninas já parecem entender que o fogão é realmente de responsabilidade delas. As meninas imaginam como se tivesse um fogão e ficam ao redor enquanto os meninos ocupam-se das “vaquinhas leiteiras/um burro bão...” (Diário de Campo, 28/06/2017). Vemos assim, como a menina *criança dançante* é “produzida, moldada e ‘fabricada’ em diferentes práticas discursivas, em relações heterogêneas de poder-saber” (PARAÍSO, 2006, p. 101).

Apesar do currículo da festa junina ensinar a todo instante que é preciso estar dançando e atento aos passos, é possível perceber discontinuidades naquilo que se ensina às crianças, já que algumas crianças alegam não

querer dançar, porque acham que isso não é “*coisa de menino*”. Isso pode ser evidenciado no episódio a seguir:

Descemos para o ensaio. Muitas crianças assentam na escada da quadra. A coordenadora assustada pergunta porque estão sentados ali. Com exceção de Júlia que irá viajar, Luiz, Thiago e João respondem que não querem dançar. A coordenadora insiste e eles dizem que não. A coordenadora diz estar muito triste com eles e eles parecem não importar. Sento junto a eles e pergunto porque não irão dançar. Luiz diz que não gosta de dançar só gosta de cantar e completa:

- “Dançar é coisa de menina e não coisa de menino”. Thiago e João concordam. Douglas ainda acrescenta: “Credo”. Odeio dançar. Pergunto a ele por que e ele responde que não gosta de nada que é de menina. Pergunto a Luiz, então, o que ele gosta de cantar. Thiago responde:

-Let it go!

Luiz: Ah ó. Eu não sou menina não. Gosto da Aline Barros. A professora grita que já que não irão dançar também não vão brincar e os chama para sentar dentro da quadra.

(Diário de Campo, 18 de maio de 2017)

Luiz, Thiago e João não agem de acordo com o que era esperado pelo currículo da festa junina. Por mais que na escola haja uma sede incessante por corpos quietos, parados, em ordem, onde só os gestos do relaxamento são autorizados, aquele era o momento de dançar, movimentar seus corpos para além do relaxamento. No entanto, não foram raras as vezes que os meninos foram chamados atenção pelo fato de estarem dançando. Em um dia de observação, as crianças aguardavam em filas para o relaxamento. Nesse dia, em especial, estavam todos sem recreio devido ao comportamento. Keven dançava balançando seu corpo. A coordenadora chega e chama sua atenção: “*Que bonito! Está igual uma mocinha*”. Os colegas começam a rir e Keven para imediatamente (Diário de campo, 04 de maio de 2017).

A heteronormatividade⁴ é tão desejada e ensinada que faz com que as crianças parem imediatamente o que estão fazendo quando são ameaças ou chamadas pelo gênero oposto. Talvez nem entendam, mas sabem

⁴ Esse conceito é aqui compreendido como “a obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante” (BRITZMAN, 1996, p.79).

que isso é algo estranho, que a torna motivo de deboche pelos demais colegas, é a norma. No currículo, os corpos estão constantemente condicionados pelas normas “que atuam produzindo a inteligibilidade da vida, [que] precedem corpos, de tal modo que são interpelados a reproduzi-las para tornarem-se reconhecíveis como sujeitos” (OLIVEIRA, 2016, p.59) pertencentes ao seu grupo. Ademais, em meio a relações de poder, ocorre a “seleção do que ensinar, dos valores a divulgar e a definição do tipo de sujeito que quer se formar” (PARAÍSO, 2007, p. 93). Poder é aqui entendido como “uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2015, p.12); “é força, e relação de forças” (DELEUZE, 2013, p.126); “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2015, p.101). Dessa forma, o poder não existe por si só, o que “existem [são] práticas ou relações de poder” (MACHADO, 2015, p.17), ou seja, “o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona” (MACHADO, 2015, p.17). O poder produz corpos adequados, corpos generificados.

Para esses meninos “dançar é coisa de menina”. Assim, não cabe a eles dançar na festa junina. Nesse mesmo dia, nos dois primeiros horários da aula, assistimos o filme *Frozen: uma aventura congelante* da Walt Disney. As professoras precisavam de uma reunião conjunta e não encontraram outra forma a não ser juntar as turmas no pátio e colocar um filme. Antes de começar uma delas chega até mim e diz estar preocupada com o filme “*porque esse filme é mais para menina, né?*”. O filme inicia e as crianças não falam nada. No entanto, quando começa a tocar a faixa principal do filme *Let it go*, Luiz faz alguns movimentos com seu corpo. Uma das auxiliares diz a ele: “Está linda, Elsa!”. Luiz para e a encara. Os colegas que estavam próximo, ficam rindo e chamando Luiz de Elsa e ele os ameaça de contar para a coordenadora.

Luiz não suporta ser chamado de Elsa e nem de ser elogiado como “linda”. Para seus colegas isso é motivo de zoação. Talvez naquele momento Luiz quisesse se expressar, permitir que seu corpo falasse, mas ao escapar do que era esperado para aquele momento, Luiz é chamado de Elsa, de linda. Pela sua reação, ser chamado assim, parece ter soado como uma ofensa. Além disso, foi motivo para arrancar risos de seus colegas. Isso mostra que aqueles que agem dessa forma são considerados “atravessadores ilegais de territórios, como migrantes clandestinos que escapam do lugar onde deveriam permanecer” (LOURO, 2004, p. 87). São “tratados como infratores e devem sofrer penalidades. Acabam por ser punidos, de alguma forma, ou na melhor das hipóteses, tornam-se alvo de correção” (LOURO, 2004, p. 87).

Percebe-se que o “o processo de ‘fabricação’ dos sujeitos é contínuo e geralmente muito sutil, quase imperceptível”. (LOURO, 1997, p.63). No entanto, as crianças parecem estar atentas às demandas do musicar e acabam por se confundir aos ensinamentos desse currículo. Ser *criança dançante* no currículo da festa junina é também entender que esse é o momento que todas as crianças podem e devem dançar de acordo com o que foi pensado para seu grupo. Não precisam e nem devem “*parar o corpo e movimentar só o cérebro*” (Diário de Campo, 25 de maio de 2017). Assim, o currículo da festa junina, atravessado por diversos discursos, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ele normaliza” (FOUCAULT, 1999b, p. 153). Normaliza e produz corpos genericados. Afinal, “o corpo só existe porque os discursos o denominam dessa forma”. CALDEIRA, 2016, p.174). Contudo, as crianças mostram no “grande dia” que há outros possíveis nesse currículo.

3. Corpos em embalos possíveis

“Se soltem”; “Balançam os corpos”; “Mostrem o remelexo”; “Prestem atenção no ritmo da música para acompanharem”; “Se ficarem na dúvida, olhem para o colega da frente”; “Observem o chão marcando onde vocês devem ficar”; “Marquem o colega que está do lado para não fazerem confusão na hora de se posicionarem”; “Venham bem bonitos”; “pelo amor de Deus não atrasem! Tem o horário certinho no convite. Avisem os papais e mães de vocês que não podem atrasar e de preferência chegar 15 minutos antes” (Diário de campo, 30 de junho de 2017).

Esses foram os pedidos feitos às crianças um dia antes da festa junina. Os corpos precisavam estar sincronizados para entrarem em cena no currículo da festa junina, as normas tinham que ser vividas, o musicar seguido à risca. Afinal, as “festas escolares se constituem, em suma, em modos pelos quais os corpos [orientados pelas normas] são postos em movimentos pelo currículo” (OLIVEIRA, 2016, p.126).

No entanto, diante de tantas demandas, normalizações, ordenamentos, divisões e raciocínios genericados em momentos distintos, as crianças, no currículo da festa junina, no “*grande dia*”, no “*dia tão esperado*”, no “*dia de festa*”, mostram que outros modos de vida nesse currículo com o

musicar são possíveis. Elas nos mostram, esgotadas de fixidez, que “tudo vaza” (DELEUZE, 2002). E se tudo vaza é possível criar saídas a esses ordenamentos constantes. É possível traçar linhas de fuga. As linhas de fuga são as resistências, os escapes, as infinitudes que emergem no currículo da festa junina. Trata-se “de uma saída” (ZOURABICHVILI, 2004, p.30). Uma saída das formas que deturpam os desejos, que cortam as multiplicidades, que impedem de dançar no embalo das sensações sentidas pelo corpo.

O corpo que é também “a experiência da liberdade e de seus limites” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p.37) no dia da festa junina se solta. Compõe o currículo da festa junina de forma inesperada. Convida-o a dançar em ritmos distintos, a embalar nos desejos dos seus corpos, a sair da tão sonhada, ensaiada e esperada forma. As crianças convidam o currículo com o musicar a bailar nos possíveis. Afinal, por que não um currículo dançante? Por que só as crianças têm que estar a todo momento dançando? Não poderia o currículo da festa junina também dançar? Seria possível um currículo dançante com o musicar? As crianças mostram que sim.

O “*dia tão esperado*” chegou e junto com ele uma quadra enfeitada com balões e bandeirinhas coloridas desde a entrada. O céu azul dava ainda mais vida às cores fortes da festa. A festa ia se completando com a chegada das crianças e – meninas maquiadas, de tranças e cabelos amarrados, com seus vestidos rodados alguns longos outros curtos. Já os meninos com seus paletós, bigodes, camisa xadrez, botinas – e seus/suas convidados/as. Por meio do microfone a diretora anuncia que iniciarão as apresentações do Anexo. Agitadas as crianças se organizam em uma sala, onde já havia sido combinado, já na ordem de entrada junto à professora de educação física. Insegura de qualquer deslize por parte das crianças, a professora entra e fica junto às crianças (Diário de Campo, 01 de julho de 2017).

Em uma das apresentações, os três primeiros anos, dançam e cantam a música “Folia do Bem Querer” juntos. Ensaiados para se abraçarem no refrão com seus respectivos pares, as crianças se misturam cantando “Abraça com ternura o bem querer do seu amor” e abraçam o/a colega que está mais próximo. A professora tenta organizar as crianças e elas parecem insistir em abraçar outros/as crianças que as indicadas pela professora. O refrão se repete e mais uma vez vê-se meninos abraçando meninos e meninas abraçando meninas. A professora não insiste mais e também abraça quem está ao seu lado (Diário de Campo, 01 de julho de 2017). As crianças desacomodam o currículo com o musicar. Mostram que mesmo ensaiadas outros modos de vida são possíveis no currículo com o musicar. Frente a um currículo que divide, exclui, impõe, seleciona meninos para formar par com meninas, as crianças convidam o currículo com o musicar

a entrar em seus embalos, a desbravarem de outros possíveis, a dançarem, a comporem o *currículo dançante com o musicar*.

O *currículo dançante com o musicar* atropela as normas tão desejadas e percebe que as crianças vivenciam o currículo de diferentes modos. Cansadas de saberem quem eram seus pares, elas lançam-se a outros possíveis, escapam da fixidez de que menino tem que dançar com menina, elas ultrapassam as fronteiras de gênero que insistem em demarcar. Elas confundem o musicar que parecia aprisioná-las no currículo tão organizado e abrem espaços para as conexões, os encontros, para novas experiências. A elas não importa se estão dançando com meninos e/ou meninas e sim as experiências que estão sendo vividas.

O *currículo dançante* é a favor, então, que borre as fronteiras de gênero, que desestruture as normas, que abale o musicar. Luta contra todas as formas de ordenamentos que insistem em *meninas criança dançante que rebole, meninas criança dançante de vestido e meninos criança dançante de chapéu, de bigode*. Ele aceita que “o currículo [da festa junina] é, certamente, um dos espaços que produz modos de ser e viver generificados” (CALDEIRA, 2016, p.165). No entanto, entende que como “linguagem” (CORAZZA, 2001, p.9) esse currículo pode sair das formas e revirá-las, reinventá-las.

Assim, o *currículo dançante com o musicar* entra em sintonia com os desejos⁵ das crianças e baila na festa junina. Na apresentação do 2º ano Marina faz o arrocha junto aos meninos. Nos ensaios Marina foi interrompida de dançar o arrocha que era tido como “passo para os meninos”. No entanto, Marina parece se libertar das afinações do musicar no dia da apresentação e faz o arrocha. Ela convida o currículo a musicar perigosamente, a traçar possíveis, “a produzir alegrias” (PARAÍSO, 2009). Assim, movida pelo desejo de dançar o arrocha, Marina contagia outras meninas que também dançam. Não obstante, a professora que dançava junto às crianças acaba também dançando o arrocha. O currículo dançante com o musicar parece fascinado e contagiado pelo desejo. Ademais, segundo Paraíso (2009) “um currículo pode ser *um lugar privilegiado de contágio do desejo*” (PARAÍSO, 2009, p.286).

O currículo dançante é *atraído* e se torna irresistível às vivências das crianças e da professora. Possibilita às *crianças ocupar a quadra com intensidade, fazer seus corpos mexerem*. Os corpos se soltam, movimentam o

⁵ Desejo é aqui entendido como fábrica, potência, alegria, [e] é fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver” (PARAÍSO, 2009, p.278).

que está em fuga, reinventam e criam no *currículo dançante com o musicar*. Escapam da mesmice e da vida morna, rasa e sem graça que emerge de um currículo que interdita os possíveis. Assim, o currículo dançante mobiliza o currículo da festa junina e injeta vida no musicar. Desfaz a sua vontade de corpos generificados, *de meninas dançando com meninos, de meninas rebolando e meninos dançando o arrocha* e permite que os corpos sejam dança, fluidez.

Marina contamina o musicar não com a “reprodução ou invenção de formas” (DELEUZE, 2007), mas com a necessidade de fazê-lo explodir com vida. Criar essa possibilidade ao musicar - de musicar com a vida no currículo dançante – convoca para que o desejo de corpos generificados no currículo dançante sejam raspados, apagados, desmontados. Assim, as normas, as regras, os ordenamentos muitas vezes entendidos como natural, normal, visto que “se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal” (ADICHIE, 2014, p. 17), devem ser deseducadas, desnaturalizadas, desconstruídas, reinventadas. Devem ser desfeitas as comparações que soam e afetam os corpos das crianças. Dessa forma, *Marina* mostra que não precisa deixar de dançar o arrocha para ser “menina de verdade”. Na mesma direção, as crianças ao abraçarem quem está ao lado mostram que para musicar com vida não precisa ser par de meninos e meninas. Essas situações fazem com que o musicar possa ele mesmo se tornar criação.

No “dia perfeito, pra fazer tudo direito⁶” as crianças apresentam formas de ser e estar inéditas no *currículo dançante com o musicar*. Elas mostram que é possível criar estratégias e produzir modos de existência. Além disso, mostram que o corpo significa! Comunica! Grita! Contesta! Subverte! Que o corpo pode sempre mais do que determina o currículo da festa junina. Assim, no *currículo dançante com o musicar* “os corpos não se definem por suas formas, nem por sua idade, cor, raça (...)” (PARÁISO, 2016, p.231), gênero, mas “(...) como algo que transcorre e está em curso” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p.39). Ou seja, “é sempre transação, experiência de encontro, conjunção, disjunção e abertura” (JÓDAR; GÓMEZ, 2002, p.37), é criação, é possibilidade, é o multicolorido que deu vida ao *currículo dançante com o musicar* e que nunca se alcança inteiramente.

⁶ Trecho da música que foi apresentada pelas crianças do 1º ano.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.151-172.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010a.
- CALDEIRA, Maria Carolina da. **Dispositivos da infatilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos**. 2016. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Identidades generificadas no currículo da educação infantil: entre princesas, heróis e sapos**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- CASTRO, Edgard. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CORAZZA, Sandra. O currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 56-77.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: MACHADO, Roberto. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243-276
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- GOELLNER, S. V. (Orgs.). A produção cultural do corpo. In.: LOURO, G. L.; FELIPE,

J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo

sobre educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-40.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo em educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.

Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate

contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 9-27.

OLIVEIRA, Thiago Rannieri Moreira de. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis**. 423f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade**. v. 27, n. 94. Campinas: 2006 pp. 91-115.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e Mídia Educativa Brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.17, n.33, p.206-237, jan./abr. 2016.

PERROT, Michelle Minha história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 1.ed., 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 120p.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**. v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

CAPÍTULO 7

GÊNERO E EDUCAÇÃO

NA ESCUTA DOS ADOLESCENTES, UM APRENDIZADO

José Heleno Ferreira¹

Michele Mariano Rodrigues²

Nilmar José da Silva³

Resumo: O presente artigo contextualiza, inicialmente, o espaço escolar como uma instituição que contribuiu para o controle dos corpos e as relações de gênero neste espaço. Busca ainda apresentar que essas são relações de poder entre homens e mulheres construídas ao longo da história e nos mais diversos espaços sociais. Para discuti-las, o artigo se propõe a distinguir gênero, sexualidade e sexo biológico, além de refletir como os adolescentes estão vivenciando processos de formação que poderão marcar profundamente suas identidades. Para conhecer e compreender como a questão da diversidade de gênero tem sido colocada nos diversos espaços em que convivem, foram realizadas rodas de conversa com os adolescentes a fim de escutá-los e posteriormente realizar a discussão sobre gênero e o espaço escolar.

Palavras-chave: gênero, educação, adolescentes.

Abstract: This article initially contextualizes the school space as an institution that contributed to the control of bodies and gender relations in

¹ Filósofo. Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica. Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: zeheleno.ferreira@gmail.com

² Psicóloga. Especialista em Saúde do Adolescente. E-mail: mmarianorodrigues4@gmail.com

³ Filósofo. Psicólogo. Especialista em Docência do Ensino Superior. E-mail: psicologonilmar@gmail.com

this space. It also seeks to show that these are relations of power between men and women built throughout history and in the most diverse social spaces. To discuss them, the article aims to distinguish gender, sexuality and biological sex, as well as reflect how teenagers have been experiencing training processes that can profoundly mark their identities. In order to know and understand how the issue of gender diversity has been placed in the several spaces in which they live together, discussions were held with the teenager in order to listen to them and, later, to carry out the discussion about gender and school space.

Keywords: gender, education, teenagers.

1. Introdução

Considerando o fato de que todos os seres humanos somos seres de cultura, seres de aprendizagem, considerando ainda que construímo-nos ao longo de nossa história, a partir das relações que estabelecemos com os outros, sempre condicionados (pelo meio, pelas questões econômicas e sociais, pela capacidade física etc.), mas nunca determinados, há que se afirmar que o corpo é objeto desse processo educacional. De acordo com Sant'Anna (2004), submetemo-nos aos códigos urbanos em nome da segurança, em nome da socialização. O filósofo francês M. Foucault (1994) corrobora essa ideia ao afirmar que o corpo é socialmente controlado e subjugado por normas e códigos.

A escola é uma das instituições que contribui com o processo de controle do corpo. Guacira Lopes Louro, organizadora do livro “O corpo educado” (2000), afirma que “um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos” (p. 21). Para além desse controle do corpo com o objetivo de preparar o sujeito para a inserção no mercado de trabalho e responder às demandas da sociedade contemporânea, a escola educa o corpo humano a partir dos princípios hegemônicos numa dada cultura. No nosso caso, numa cultura marcada pela heteronormatividade.

Para enfrentar a tarefa de uma educação para a liberdade e cidadania, uma das possibilidades está em problematizar a forma como a mídia retrata o corpo humano e os estereótipos de homem e mulher – de macho e fêmea, bem como problematizar a forma como a instituição escolar, entre outros espaços educativos, lida com esta mesma questão, muitas vezes,

naturalizando o papel que se considera adequado ao gênero feminino e ao gênero masculino e, consequentemente, marginalizando aqueles e aquelas que não se adequam às normas e papéis previamente estabelecidos.

As relações de gênero são as relações de poder entre homens e mulheres construídas ao longo da história e nos mais diversos espaços sociais. Para discutir o tema é necessário, inicialmente, distinguir gênero, sexualidade e sexo biológico.

Enquanto o último diz respeito à fisiologia, ao aparato biológico, o segundo diz respeito à forma como o sujeito vivencia (ou não vivencia) o desejo sexual. Nesse sentido, é possível dizer da heterossexualidade, da homossexualidade, da bissexualidade... e tantas outras possibilidades construídas pelos humanos ao longo da história. Seja qual for a maneira como o indivíduo vivencia sua sexualidade, há que se reafirmar a necessidade de que essa vivência seja respeitada. Parte-se, pois, do princípio de que todo ser humano precisa ser respeitado na sua individualidade e tem direito à liberdade de expressão.

Quanto às relações de gênero, dizem respeito às relações que homens e mulheres estabelecem entre si ao longo da história. Gênero é, pois, uma representação social, diz respeito, inclusive, às expectativas que uma determinada sociedade, num determinado tempo tem acerca dos homens e das mulheres. Enfim, gênero é uma construção social.

Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar-nos como seres de possibilidades. E, entre tantas, a possibilidade de igualdade (ou da desigualdade). E ao longo da história humana, por diversos fatores, a perspectiva da desigualdade tem sido hegemônica. Assim, homens e mulheres, mais que diferentes, tornaram-se desiguais.

Há que se afirmar que a construção de uma sociedade igualitária pressupõe que se coloque em questão a diversidade de gênero e o respeito a esta diversidade. Não é possível a construção de uma sociedade livre e libertária enquanto houver opressão. Assim, lembrando Paulo Freire, podemos dizer da importância de combater a opressão, e não simplesmente os opressores.

2. Discutir em roda: uma escuta que ensina

A questão de gênero na educação vem sendo discutida por muitos autores e autoras em diversos países. No Brasil, o artigo “Gênero, sexualidade e educação: notas para uma ‘epistemologia’”, de Maria Rita de Assis César, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná,

publicado pela revista *Educar*, n. 35, em 2009, nos seus parágrafos introdutórios, contextualiza o discurso em relação à sexualidade centrado na ideia de prevenção, a partir dos anos 1990, devido à epidemia de HIV/AIDS, para, em seguida, afirmar que a discussão acerca da sexualidade no espaço escolar é muito anterior a este período. Foucault (1984) é a principal referência da autora. É através dessa referência que o artigo nos traz a discussão a respeito do tema em colégios europeus ainda no século XVIII.

No Brasil, essa discussão é situada a partir do discurso de Fernando Azevedo, em 1922, evidenciando o interesse moral e higiênico acerca da sexualidade, o que vai ao encontro do que afirmam historiadores da educação e outros estudos acadêmicos sobre o Movimento dos Pioneiros e o Manifesto de 1932. Os anos 1960 são marcados pelos movimentos de renovação pedagógica e a discussão sobre a sexualidade encontra espaço nesse processo. De acordo com Paulo Freire, o povo brasileiro vivia, nesse período histórico, um processo de transição de massa para povo. O educador em questão contrapõe os conceitos massa e povo, associando o primeiro à ausência de identidade e o segundo à organização política e à construção da identidade. Esse processo, porém, será abortado pelo golpe militar em 1964.

Os fatos aqui citados corroboram a afirmação da autora de que a discussão sobre a sexualidade é uma discussão política. Exatamente por isso, nos anos 1970, no seio dos movimentos pela redemocratização, fazem-se presentes no cenário educacional brasileiro os estudos de gênero e sobre a sexualidade, ainda que efêmeros. Embora tenhamos avançado desde o final do século XIX e início do século XX, muito há que se fazer.

O debate acerca das questões de gênero tem assumido, no momento conturbado que o país vive, uma importância singular. A polarização entre direita e esquerda – ou entre conservadores/reacionários e progressistas – fez com que esta questão estivesse no centro das disputas políticas e ocupasse um papel sempre mais relevante nos espaços midiáticos. Muitas vezes, tal debate se dá de forma enviesada, seja por má fé ou por ignorância em relação ao significado dos conceitos gênero, sexualidade e sexo biológico. O que se percebe é uma criminalização das lutas contra a discriminação de gênero, bem como das lutas em defesa da diversidade e do direito de ser quem somos (e sermos felizes).

Tal cenário reforça, pois, a importância de profissionais que trabalham com crianças e adolescentes discutirem as relações de gênero e o papel da educação, seja a educação formal – nos espaços escolares – seja a educação informal – em todos os demais espaços de atuação dos seres humanos, na promoção de uma cultura de respeito às diferenças e defesa

da igualdade, uma vez que temos direito à diferença, bem como, temos direito à igualdade.

Para discutir algumas das questões pertinentes à sexualidade e ao gênero, a partir de um recorte específico, demanda-se compreender, em primeiro lugar, do que se trata a adolescência. Por consequência de uma herança epistemológica cunhada por alguns teóricos da psicologia, e especialmente da psicanálise, ela ainda aparece ligada ao estigma de uma etapa de caráter universal, que teria como característica comum a vivência de experiências conturbadas, de momentos de tormenta e crises típicas de um período que teria, inclusive, um marcador biológico. Esta perspectiva, defendida por teóricos como Stanley Hall e Erickson, considera esta “etapa” ou “fase” como um momento no qual papéis são confundidos e o estabelecimento da própria identidade é visto como uma dificuldade. Entretanto, pensar a adolescência como um período natural deixa de levar em consideração os elementos que são diferenciados de acordo como as pessoas vivem as suas realidades econômicas, de gênero, de cor, etc.

Esse paradigma desenvolvimentista não leva em conta as desigualdades que se encontram nas relações sociais e faz com que o e a adolescente sejam responsabilizados pelas suas ações de modo unilateral, tal como atesta a ideologia neoliberal que sugere a pessoa livre, capaz de se autodeterminar, ou seja, plenamente autônoma. Considera Judith Butler (2018): “o neoliberalismo substitui as instituições de sustentação da social-democracia por uma ética empreendedora que exorta até mesmo os mais impotentes a assumir a responsabilidade pela própria vida, sem depender de mais ninguém ou de mais nada” (BUTLER, 2018, p. 59).

Assim, surge um quesito necessário para esta problematização: seria a adolescência um estado ou uma condição social? Esta pergunta é um dos norteadores para a realização de um trabalho com adolescentes, sobretudo por ter como foco principal a escuta de jovens que estão dentro de escolas públicas, ou mesmo fora delas, evadidos. Migrar da concepção naturalista da adolescência para a de uma construção histórica é considerar que

[...] o jovem não é algo por natureza. São características que surgem nas relações sociais, em um processo no qual o jovem se coloca inteiro, com suas características pessoais e seu corpo. Como parceiro social, está ali, com suas características que são interpretadas nessas relações, tendo um modelo para sua construção pessoal (OZELLA, Sérgio *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2002, p. 20).

Faz-se importante ressaltar que a consideração do aparato social que envolve os e as adolescentes não caracteriza a negação da subjetividade ou da identidade dos e das mesmas, mas parte de que o trabalho psíquico realizado neste e em qualquer momento da vida tem os elementos do mundo social como substância. Uma análise sócio-histórica, a da totalidade social, “é constitutiva da adolescência, ou seja, sem as condições sociais, a adolescência não existiria ou não seria essa da qual falamos” (OZELLA, Sérgio *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2002, p. 21). Essas condições sociais são também as “lentes” que possibilitam a interpretação e a demarcação de significados em relação às mudanças do corpo, que não ocorrem apenas neste “período”.

Considerando, assim, a adolescência como um momento em que meninos e meninas estão vivenciando processos de formação que poderão marcar profundamente suas identidades, há que se perguntar como a questão da diversidade de gênero tem sido colocada nos diversos espaços em que convivem. Toda esta discussão teórica tem contribuído para a prática de professores e professoras e demais profissionais que atuam nos espaços escolares? Como os adolescentes, meninos e meninas, percebem a questão da diversidade de gênero nas escolas, em suas famílias, nas rodas de amigos? Sentem-se respeitados(as), seguros(as) quanto à identidade e à orientação sexual? Percebem as relações sociais e institucionais como processos que contribuem para isso?

Tais questionamentos orientaram a pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho Gênero e Educação, da Comissão de Psicologia, Gênero e Diversidade Sexual, da subseleção Centro-Oeste do CRP-MG. O trabalho teve como objetivo ouvir, registrar e analisar o discurso e as reflexões de adolescentes acerca das relações de gênero e o espaço escolar, além de contribuir com a discussão acerca das relações de gênero e o espaço educacional e produzir material para subsidiar o debate com professores e professoras, estudantes de Psicologia e cursos de licenciatura em geral, considerando o que dizem os adolescentes acerca das relações de gênero e o espaço educacional.

Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas seis rodas de conversa com adolescentes – 15 a 18 anos de idade – sobre a questão de gênero, a instituição escolar e a educação. Os encontros tiveram início com a exibição do curta “Boneca na Mochila”⁴, com o objetivo provocar meninos e meninas a falarem sobre suas experiências no que diz respeito à questão de gênero. Inicialmente, a pessoa responsável pela moderação

⁴ BIANCO, Reginaldo. Boneca na Mochila. 25min09s. Brasil, 1997.

da roda de conversa apresentava uma rápida problematização do tema – Diversidade de Gênero e Educação – procurando garantir que todos e todas se pronunciassem e, quando necessário, retomava algo dito por um(a) adolescente e que não tivesse sido objeto de reflexão dos(as) demais presentes, bem como mediava os possíveis conflitos que surgirem.

As rodas de conversa foram gravadas em vídeo e áudio, sendo, posteriormente, transcritas para que o conteúdo das mesmas pudesse ser analisado, considerando o referencial teórico desta pesquisa, bem como outras referências incorporadas pela equipe responsável pela mesma.

3. Conclusão

Entre as muitas questões apontadas pelos(as) adolescentes, ressaltam-se as diferentes expectativas dos(as) educadores(as) em relação a meninas e meninos, a ausência do debate acerca da questão de gênero no cotidiano escolar e o silenciamento da instituição escolar diante da violência expressa através de piadas e “brincadeiras” direcionadas àqueles(as) que fogem à heteronormatividade.

Embora apresentem muitos problemas, os(as) adolescentes ouvidos(as) mostram-se otimistas quanto às conquistas que se expressam no reconhecimento da igualdade entre meninos e meninas e na visibilidade que vem sendo alcançada pelo movimento LGBT. Apontando a importância de multiplicar os espaços de debate quanto à diversidade sexual e de gênero, anunciam um novo tempo em que toda forma de amor vale a pena. Um novo mundo, onde caibam todas e todos!

Referências

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma epistemologia. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas* / Coordenação Maria de Lourdes Jeffery Contini; organização Sílvia Helena Koller. - Rio de Janeiro, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade*. v. 1. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SANT'ANNA, Denise Barnuzi. Corpo e História. *Cadernos de Subjetividade*. PUC, SP, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil – vol. II – Século XIX*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CAPÍTULO 8

GÊNERO E ABUSO SEXUAL INTRAFAMILIAR

O PAPEL DA EDUCAÇÃO POPULAR EM DIREITOS HUMANOS¹

Júlia Rodrigues Menezes²

Paula Laise Silva da Luz³

André Freire Azevedo⁴

Resumo: O objetivo do presente trabalho é analisar de que forma a educação popular em Direitos Humanos pode ser um instrumento para a compreensão e o combate ao abuso sexual na infância e adolescência no âmbito familiar. No capítulo inicial, é feita uma breve contextualização do que é abuso sexual infantil intrafamiliar e do modo com que a legislação brasileira aborda a temática. No segundo capítulo, estudamos de que maneira as normas de gênero hegemônicas legitimam as práticas de abuso sexual intrafamiliar e as dificuldades das vítimas em falar sobre o ocorrido.

¹ Agradecimentos à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica (PROPPIT) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), que concedeu a bolsa de iniciação científica à discente Paula Laise e o auxílio financeiro para a apresentação do trabalho por ambas as autoras, através do edital 02/2018.

² Acadêmica do 4º período do curso Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-Pará, Brasil. Voluntária no projeto “Direito ao aborto e Direito Constitucional: gênero e identidade do sujeito constitucional”. E-mail: <ju-menezes11@hotmail.com>

³ Acadêmica do 4º período do curso Bacharelado em Direito da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-Pará, Brasil. Voluntária no projeto “Direito ao aborto e Direito Constitucional: gênero e identidade do sujeito constitucional”. E-mail: <paulalaise8@gmail.com>

⁴ Professor Assistente de Direito Público e Direitos Humanos na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém-Pará, Brasil. Mestre em Direito (UFMG). Coordenador do projeto “Direito ao aborto e Direito Constitucional: gênero e identidade do sujeito constitucional”. E-mail: <freire.andre@gmail.com>

No terceiro capítulo, analisamos de que forma a educação popular em direitos humanos, tanto na educação formal, quanto na informal pode servir de objeto de emancipação e autonomia vítimas de violência sexual intrafamiliar, bem como de que modo o tema pode ser abordado de modo eficaz a cada segmento da sociedade. O último capítulo é dedicado às considerações finais. A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e abordagem dedutiva.

Palavras-chave: Abuso sexual intrafamiliar – educação popular em direitos humanos – gênero – crianças e adolescentes.

Abstract: The present work analyses how popular education on Human Rights can be an instrument for the fight against domestic sexual abuse of children and teenagers. The first chapter contextualizes the subject and approaches how it is regulated by Brazilian Law. The second chapter studies the ways by which dominating gender rules legitimize domestic sexual abuse and the difficulties victims face in order to talk about it when it happens. The third chapter analyzes how formal and informal popular education on Human Rights can be a means of emancipation and autonomy of domestic sexual abuse victims, as well as how the theme can be addressed effectively to each segment of society. The last chapter contains the final remarks. The work is based on qualitative literature research.

Keywords: Domestic sexual abuse – popular education on Human Rights – gender – children and teenagers.

1. Introdução

Na sociedade brasileira, muitas são as violências sofridas por mulheres, crianças e adolescentes, principalmente alicerçadas na cultura dominante que subordina esses sujeitos ao poder familiar patriarcal. Dentre elas, o abuso sexual intrafamiliar torna-se recorrente e de difícil prevenção e combate por ocorrer dentro da esfera privada desses indivíduos, tornando mais delicada a atuação de órgãos públicos e entidades não governamentais, por ferir a ideia de inviolabilidade do poder da família. As vítimas mais vulneráveis dentro dessa realidade são as crianças e adolescentes, por estarem em desenvolvimento intelectual, além de dependerem financeira e emocionalmente de seus genitores ou responsáveis legais. Por isso,

a educação popular em direitos humanos é fundamental para possibilitar a compreensão desses sujeitos das situações nas quais eles encontram-se envolvidos assim como a maneira de proceder para cessar essas práticas. Essa educação deve ser voltada não apenas às possíveis vítimas, mas também aos pais, professores e profissionais da saúde e segurança pública.

A grande ocorrência de casos de abuso sexual infantil está aliada ao estado de falta de informação em que essas pessoas se encontram tanto de seus direitos, quanto de medidas a serem tomadas. Além dos reflexos na vida das vítimas, existe uma espécie de “pacto do silêncio” que se instaura a partir de ameaças sofridas e um tabu ainda existente na sociedade, que evita abordar o tema. Este trabalho, nesse quadro, tem como objetivo apontar de que forma a educação popular em Direitos Humanos pode prevenir e combater os abusos sexuais intrafamiliares, além de identificar como a construção social de gênero corrobora para a recorrência desses casos e como essa educação pode ser meio de emancipação desses sujeitos.

O presente trabalho traz em seu capítulo inicial uma breve contextualização do que seria esse abuso sexual infantil intrafamiliar, além de como a legislação brasileira aborda a temática em alguns de seus dispositivos. No segundo capítulo, estudamos de que maneira os discursos hegemônicos legitimam as práticas de abuso sexual intrafamiliar e quais as dificuldades das vítimas em falar sobre o ocorrido. No terceiro capítulo, analisamos de que forma a educação popular em direitos humanos, tanto na educação formal, quanto na informal pode servir de objeto de emancipação e autonomia dos sujeitos que têm seus direitos violados dessa forma, e expõe, também, de que maneira as abordagens podem tornar-se mais eficazes a cada segmento da sociedade. O último capítulo é dedicado às considerações finais. A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e abordagem dedutiva.

2. Abuso sexual intrafamiliar: contextualização e marco jurídico

Diante de uma realidade em que os discursos hegemônicos colocam as mulheres e crianças em um papel de subordinação, determinadas práticas de violência são recorrentes. O problema é ainda mais grave quando a relação de violência envolve crianças e adolescentes, que são mais vulneráveis a supostos agressores, como ocorre em casos de abuso sexual.

A partir da análise dos dados do Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde, nota-se que entre 2011 e 2017, foram notificados

184.524 casos de abuso sexual, dos quais 76,5% foram contra crianças e adolescentes. As violências ocorridas na própria residência foram de 69,2% dos casos contra crianças (0 a 9 anos), enquanto contra adolescentes (10 a 19 anos), 58,2% tiveram essa característica. Segundo o Atlas da Violência, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea), nos anos de 2011 a 2016 houve certa estabilidade entre o número de vítimas de estupro com idade inferior a 13 anos e queda entre a faixa etária de 14 a 16 anos. No entanto, esses dados revelam-se mais alarmantes quando se observa que cerca de 50% das vítimas totais de estupro tem idade abaixo dos 13 anos. O mais assustador desses dados é que cerca de 30% dos estupros são praticados por familiares próximos como pais, padrastos e irmãos, enquanto 30,13% (2016) são amigos ou conhecidos da família. Além disso, dos casos notificados, diversos partem de agressor conhecido: em 55% deles não se tratava da primeira ocorrência (IPEA, 2018).

A vulnerabilidade da população infanto-juvenil é perceptível quando se observa que estes estão em um processo de desenvolvimento intelectual, não conseguindo, por muitas vezes, identificar quando se trata de um ato abusivo ou saber como reagir – principalmente, quando praticado por alguém de sua confiança, como ocorre nos casos de abuso sexual intrafamiliar. Os atos de abuso sexual infantil correspondem a práticas com os fins de favorecimento sexual em relação à outra pessoa com base em um processo de dominação, no qual, via de regra, o adulto se beneficia sexualmente de crianças ou adolescentes (LIRIO, 2013, p. 60). Contra senso, o abuso sexual não se caracteriza apenas pelo contato sexual direto (conjunção carnal), podendo este se dar através de atos de contato físico sem penetração, além de voyeurismo e exibicionismo. O Voyeurismo trata-se de práticas nas quais um indivíduo sente prazer sexual em observar outra pessoa, podendo ela estar ou não desnuda, enquanto no exibicionismo, como o próprio nome pressupõe, o indivíduo – nesses casos na figura do agressor – sente prazer ao exibir seu corpo. Como característica determinante para identificar uma relação de abuso podemos assinalar como uma “forma de violência que envolve poder, coação e/ou sedução”, do “grande e forte” em detrimento do “pequeno e frágil”, apresentando como diferencial no abuso intrafamiliar o vínculo de confiança que a vítima tem em relação ao seu abusador” (ARAÚJO, 2002, p. 5). Nota-se que as vítimas, em sua maioria, são meninas, enquanto que os agressores são predominantemente do sexo masculino.

No direito brasileiro alguns dispositivos buscam combater estas práticas. Desde o mais alto estrato da legislação brasileira, a Constituição Federal, as crianças e adolescentes são protegidos de possíveis abusos,

como consta no art. 227, §4º da referida legislação: “A lei punirá severamente o abuso, violência e a exploração sexual da criança e do adolescente”. O tema é abordado também no Código Penal, nos artigos 217-A a 218-B. Além dos dispositivos citados, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) compõe o rol de normas com o objetivo de zelar pela dignidade dos menores, tratando no artigo 130 do abuso praticado por pais e responsáveis contra crianças e adolescentes, nos seguintes termos: “verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais e responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum”.

Com base nesses pressupostos, busca-se no presente trabalho identificar de que maneira a construção social e cultural em torno do sexo e comportamento corrobora para as práticas de abuso sexual, sobretudo no âmbito familiar, e como a educação popular em Direitos Humanos pode ser objeto de superação de estereótipos de gênero e, consequentemente, como ela pode atuar para a prevenção e combate aos abusos sexuais na infância e na adolescência. É válido considerar a persistência dos casos de violência em todo o território nacional agravado pela falta de informação, seja das próprias vítimas ou os adultos próximos a elas. Os reflexos que essa prática traz na vida dessas crianças e adolescentes, família e sociedade são os mais diversos contribuindo para a perpetuação dos casos, podendo acarretar na revitimização. Vale ressaltar, o tabu em torno dessa ocorrência por envolver a imagem da família harmoniosa, sendo assim por muitas vezes estabelecido um pacto inconsciente de silêncio com a justificativa de conservar a unidade familiar. Nesse sentido, observa-se a necessidade da promoção de uma educação popular em Direitos Humanos, para que, a partir do conhecimento nessa temática, seja possível a busca pela cidadania e garantia dos direitos desses sujeitos, de maneira a promover o diálogo dos conteúdos de Direitos Humanos e a realidade na qual eles estão inseridos e, assim, sejam feitos debates críticos com vistas a transformar a realidade dos pequenos que sofrem abusos (MELO NETO, 2007), voltando os debates tanto para dentro das escolas, na educação formal, quanto nas comunidades e na prática cotidiana.

3. Um panorama com perspectiva de gênero em casos de abuso sexual

Como citado, os dados demonstram que, em sua maioria, os agressores, em casos de violência sexual de menores, são pais e padrastos e, portanto, os casos de abuso sexual se concentram em um contexto de

violência intrafamiliar. Dados da Secretaria de Direitos Humanos mostram que cerca de 67,7% das crianças e jovens que sofrem abuso e exploração sexual são do sexo feminino, enquanto que aqueles do sexo masculino representam 16,52% das vítimas. A cultura persistente na sociedade brasileira, no entanto, é de que os homens detêm o poder de dominação dentro da estrutura familiar, o que pode gerar em muitos casos tolerância da sociedade: até práticas de abuso sexual ganham justificativa comportamental, culminando na naturalização dessa violência (ARAÚJO, 2002, p. 4).

Em decorrência disso, a vítima pode se encontrar em situação de impotência em relação ao agressor, seja pelas suas ameaças, seja pelo consentimento da família e sociedade. A criança ou adolescente, ao se sentir desprotegida por outro responsável, sobretudo sua mãe, somado ao sentimento de culpa, ao medo de não ser acreditada e investida de vergonha pelo que ocorreu e de seu amor próprio reduzido, não se sente apta para realizar qualquer tipo de denúncia, e com isso se instala um silêncio sobre o ocorrido (PFEIFFER, PIZZATO, 2005, p. 199). Isso permite dizer que a família nuclear tradicional se configura como um espaço onde é persistente casos de abuso de crianças, violência doméstica e até estupro, e ainda assim esses fatos são sistematicamente ocultados e negados (GIFFIN, 1994, p. 150 apud SEGAL, 1989, p. 136).

A análise demonstra que aspectos impulsivos e instintivos são atribuídos ao gênero masculino, atrelado ao controle e a violência (GIFFIN, 1994, p. 150). A partir do entendimento de que o abuso sexual se constitui com base em uma relação de poder sobre o outro, compreende-se a vulnerabilidade das crianças e adolescentes a esse tipo de violência. É uma violência que abrange duas desigualdades básicas: de gênero e de geração (ARAÚJO, 2002, p. 5). Uma vez que sua idade torna-se fator facilitador para que o agressor cometa abusos sexuais, porém, também é necessário levar em consideração outro fator inerente a violência sexual contra crianças e adolescentes: o meio sociocultural.

Este fator é observado dentro das construções sociais e culturais na sociedade, não somente na sociedade atual, mas também ao longo de todo o percurso histórico. Pois, o domínio do mais forte sob o mais fraco foi praticado em diferentes formas de poder durante todos os tempos, o que inclui tanto as políticas e estatais, às sociais e familiares (PFEIFFER, PIZZATO, 2005, p. 198). Nota-se a subordinação feminina, que apesar da variação decorrente da época histórica e do contexto geográfico, é vista como universal, na medida em que persiste em todas as partes do mundo e nos mais diversos períodos históricos (PISCITELLI, 2002, p. 2).

Na medida em que se percebe que o contexto social e cultural interfere nas mais diferentes esferas da vida humana, seja pública ou privada, também nota-se que mecanismos que trabalhem aspectos sociais e culturais são capazes de desconstruir práticas que ao longo do tempo foram tidas como “normais” – como, por exemplo, a desconsideração da fala da criança, a imagem de que o homem é impulsivo e agressivo por natureza, a subordinação da mulher em relação ao homem.

Piscitelli (2002, p. 2) traz apontamentos que somam a essa perspectiva, considerando as diversas correntes do pensamento feminista no qual foi realizado questionamentos sobre o suposto caráter natural da subordinação feminina. A ideia sustentada é a que a subordinação é resultado de como a mulher é construída socialmente. Portanto, essa perspectiva corrobora no entendimento de que diferentes formas de subordinação são construídas socialmente, inclusive práticas de abuso sexual. Com isso é possível perceber que tudo que é construído pode ser modificado. A maneira pela qual as mulheres são vistas, se modificada, pode alterar seu espaço social ocupado. Portanto, cabe se atentar a realidade sócio-política e cultural do Brasil, sendo de extrema importância para compreender que a realidade como se apresenta não é algo estático, mas passível de transformação (LIRIO, 2013, p. 68).

Percebe-se que a persistência do abuso sexual intrafamiliar se dá pela reprodução dos estereótipos de gênero, mas, além disso, essa violência também ocorre pela impunidade e pela ineficiência de políticas públicas e ineficácia das práticas de intervenção e prevenção. Por tais motivos é fundamental a aplicação de diversas medidas para combater o abuso sexual, como a educação popular em direitos humanos.

4. O papel da educação popular em direitos humanos como ferramenta de combate ao abuso sexual intrafamiliar: apontamentos sobre a atuação com crianças

É necessário compreender que as práticas de abuso sexual contra as crianças e adolescentes se configuram como violação dos direitos humanos destes sujeitos. Com isso, a educação popular em direitos humanos torna-se fundamental para romper com os estereótipos de gênero enraizados na cultura brasileira. Essa educação é um processo sistemático de diferentes dimensões capaz de viabilizar a orientação e formação do sujeito e das pessoas, orientadas a lutar por seus direitos, entendendo que os

direitos humanos persistem nos diversos ambientes da sociedade (MELO, 2007, p. 429).

Diante dessa realidade, aplicar uma educação libertadora, pautada no diálogo e que desenvolva um senso crítico é necessário na sociedade atual. Como assinala Paulo Freire em sua obra, o educador dialógico é comprometido com sua causa e faz isso através de um compromisso amoroso (1987, p. 44). Segundo o pedagogo, a educação transformadora precisa de confiança entre educador-educando e se dá por meio de uma troca de conhecimento, sem ser feita de maneira a dominar o educando ou de forma “bancária”, apenas depositando informações neste aprendiz. A educação deve ser direcionada a uma autorreflexão crítica (BITTAR, 2007, p. 315).

Essa educação, no que diz respeito ao abuso sexual, deve ser direcionada a diversos ramos da sociedade desde as crianças e adolescentes, que são vítimas em potencial, para preveni-los e fornecer a eles meios de cessar os abusos. Além deles, os profissionais responsáveis em ajudar nos casos de denúncia devem também ter um pensamento crítico a respeito das relações de gênero, para assim poderem oferecer um atendimento mais humanizado e acolhedor a jovens vítimas de violência. Os próprios professores e familiares próximos também precisam de uma educação para saber reconhecer sinais físicos e comportamentais indicadores de que esses menores sofrem abuso dentro de suas casas, para poder orientá-los em face dessa violência.

A educação, como já se sabe, é libertadora e propicia ao indivíduo abrir os olhos para enxergar além do senso comum da sociedade na qual está inserido. No entanto, como explicita Freire (1967, p. 110) a melhor forma de haver comunicação é através do diálogo por meio de palavras que sejam acessíveis a realidade do outro polo comunicativo (FREIRE, 1967, p. 120), não por “palavras geradoras” escolhidas de acordo com o nível de instrução e social daquele que comunica. Na prática, isso significa que os conteúdos de direitos humanos e educação de gênero precisam se adequar aos meios sociais e níveis de instrução de seus interlocutores, de modo que a abordagem se adeque aos diferentes públicos, sendo eles pais, professores, membros de órgãos de segurança pública, profissionais da saúde e principalmente as crianças e adolescentes possíveis vítimas dessas agressões.

Um estudo realizado em uma escola pública de ensino fundamental, em Anápolis (GO), mostra a necessidade de viabilizar debates sobre o abuso sexual nas escolas: 27,7% dos adolescentes responderam não saber do que se trata e 72,1% responderam que abuso sexual é

basicamente “uma relação sexual sem consentimento dos dois” (SILVA, FIGUEIREDO, 2012, p.176). Essa amostra permite identificar o quanto essa população está na vulnerável na medida em que não sabe identificar um caso de abuso sexual. Nesse contexto, se um desses adolescentes se encontrar nessas situações, a probabilidade de haver denúncia é menor, enquanto as circunstâncias tornam o espaço mais propício para a existência do pacto do silêncio, uma vez que não há um conhecimento da situação e sobre o que fazer.

É imprescindível, portanto, a conscientização das crianças e adolescentes sobre seus direitos e seus papéis no mundo, seja qual for seu sexo e sua identificação de gênero. Como mostra o projeto da *Plan International*, “Educação sobre gênero na infância: Caderno de apoio do desafio da igualdade”, para que essa educação se dê de forma efetiva aos educadores das crianças, ou seja, pais, responsáveis e professores precisam estar dotados de informações básicas sobre as relações de gênero para combater a diferença entre os gêneros (2016, p. 5). A construção dos papéis de gênero, pautada naquilo que já é naturalizado na sociedade por meio da cultura, legitima certas ações de adultos, em geral homens, sob a justificativa de ser do instinto natural trazido desde seu nascimento com sexo masculino. Promover uma educação crítica e reflexiva sobre esses papéis construídos contribui para que pais, professores e as próprias crianças enxerguem os gêneros não mais com um olhar de desigualdade e discriminação.

Para facilitar essa análise crítica, o caderno de apoio traz em sua cartilha diversas brincadeiras que suscitam uma reflexão e debate de frases, estereótipos e modelos já impostos na sociedade. Podendo ser tomada como exemplo a brincadeira denominada “Estátuas para pensar” (PLAN INTERNATIONAL, p. 31) que consiste em reproduzir poses que normalmente represente os padrões de feminino e masculino para depois levantar uma discussão sobre a forma que esses modelos influenciam nas ações de homens e mulheres. Ainda nessa perspectiva educacional das crianças, em diálogo com educadores, o projeto elaborou oito questões que deveriam ser ensinadas às crianças sobre gênero, dentre elas o tópico de número sete mostra a necessidade observada por eles de explicar que ninguém tem o direito de tocar o corpo delas sem autorização, pois cada criança é dona do seu próprio corpo e precisa ter autonomia sobre ele.

Através da análise do caderno de apoio depreende-se como que a educação e níveis de diálogo podem interferir na compreensão da criança sobre suas próprias relações consigo mesma e dentro da sociedade, possibilitando a ela identificar casos de anormalidade dentro do seio familiar,

sendo a escola um espaço oportuno para que essas ações sejam realizadas, tendo em vista o objetivo comum – da família, do Estado e da sociedade – de proteger as crianças e adolescentes. Este eixo é, portanto, fundamental para que sejam identificados e/ou denunciados casos de abusos sexuais infantis e na adolescência, mas para isso também é indispensável a atuação da educação popular em direitos humanos voltada tanto para aqueles que convivem com estes indivíduos quanto para aqueles que estão aptos a atender as vítimas desses abusos.

Quando se observa que a população infanto-juvenil refere-se a indivíduos que estão em construção, aparentemente frágeis e vulneráveis, sujeitos a um processo de socialização, é correto afirmar que profissionais que se ocupam com esses menores devem protegê-los. Isso também implica dizer que os profissionais devem notificar às autoridades competentes os casos de abuso e violência contra eles (MORALES; SCHRAMM, 2002, p. 270). Percebe-se, então, o quão necessário se faz medidas que alcancem os pais, responsáveis, profissionais e demais pessoas que possam interferir em casos de violência contra as crianças e adolescentes. É imprescindível que esses sujeitos tenham contato com a temática, seja para identificar suas causas, para identificar quando houver a ocorrência de algum abuso e para saber o que fazer a partir do momento em que for identificada essa violência.

Para isso é necessário que se identifique espaços para que esse público seja alcançado. Assim, os pais podem ser alcançados através de debates realizados por meio de ações escolares que sejam capazes de aproximar esses e a comunidade. Já quando se trata dos profissionais (sejam eles professores, agentes da saúde, policiais e etc.), cursos de capacitação ou de aperfeiçoamento são um meio para que haja uma educação popular em direitos humanos na perspectiva dos casos de abusos sexuais. Outro ambiente de extrema relevância onde pode haver essa atuação é no meio acadêmico, pois a universidade se mostra como um espaço propício para a realização de projetos que alcancem não somente os acadêmicos, mas também a comunidade.

5. Considerações finais

Feita essa abordagem, com uma perspectiva de gênero, foi possível perceber que as relações familiares investidas de poder resultam em desigualdades a partir do momento em que as diferenças de gênero e geração são fatores de dominação-exploração. A ocorrência do abuso sexual contra

crianças e adolescentes está relacionada com a construção histórica e social do masculino e do feminino. É nítida no cenário brasileiro a recorrência de casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes e há diversos fatores que contribuem para a permanência desses abusos, que perpassam desde aspectos culturais até o conjunto institucional.

Um primeiro passo para combater o abuso sexual é possibilitar que a sociedade civil, as diversas instituições e entes governamentais entendam o fenômeno da violência sexual praticada contra esses indivíduos, tendo em vista que a falta de diálogo tanto no espaço público, quanto no privado sobre a questão da sexualidade permite o agravamento dessa situação (LIRIO, 2013, p. 57). Assim, a educação popular em direitos humanos pode atuar na desconstrução de estereótipos, bem como dos discursos hegemônicos, podendo também proporcionar uma compreensão de como ocorre o abuso sexual na infância e na adolescência. Dessa forma, seria possível identificar esse fenômeno e compreender como atuar diante do mesmo. Essa educação popular serve de objeto de autonomia e emancipação desses sujeitos de direitos, promovendo uma reflexão crítica sobre a violação dos direitos humanos sexuais dessas crianças e adolescentes, resultando na prevenção e combate a essa violência.

É fundamental que as crianças e adolescentes tenham acesso a esse tipo de informação, devendo, contudo, não somente elas estar incluídas, mas também a própria família, a comunidade e profissionais que de alguma forma possam identificar e auxiliar nestes casos. É fundamental se atentar para a complexidade que envolve os casos de abusos sexuais no âmbito doméstico, que toca, por um lado, questões com as quais é difícil lidar quando comparadas a uma violência perpetrada por alguém de fora do convívio familiar, por exemplo; e, por outro lado, o frequente pacto do silêncio por parte da vítima, da família e da sociedade em geral. Assim, é indispensável uma ação que traga para o debate uma perspectiva de gênero com base nos Direitos Humanos, pois o problema deve ser tratado com a sua real magnitude: como violação de direitos humanos e um grave problema de saúde pública, não como uma pauta do âmbito privado que caiba apenas à família endereçar.

Referências

- ARAÚJO, Maria de Fátima. **Violência e abuso sexual na família**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 7, n. 2, p. 3-11, jul./dez. 2002.

BITTAR, Eduardo C. B. **Educação e metodologia para direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde e Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico 27/2018**. V. 49, nº 27, 2018. Disponível em <portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e conscientização**. In: Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p.101-121

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 44-107

GIFFIN, K. Gender Violence, Sexuality and Health. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 10 (supplement 1): 146-155, 1994.

IPEA. Instituto de Pesquisa Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatório_institucional/18180604_atlas_da_violência_2018.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

PLAN INTERNATIONAL. **Educação sobre gênero na infância: caderno de apoio do desafio da igualdade**. São Paulo, 2016. Disponível em <desafiodaigualdade.org/DOWNLOADS/PLAN_DesafioDaIgualdade_CADERNO-ATIVIDADES.PDF>. Acesso em: 27 de set. de 2018.

LIRIO, Flávio Corsini. **Avaliação da implementação das ações de enfrentamento ao abuso sexual contra crianças e adolescentes em escolas públicas do bairro do Guamá – Belém/PA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação, Belém, 2013.

MELO NETO, José. **Educação popular em direitos humanos**. In: SILVEIRA, Rosa M. Godoy, et al. (orgs). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MORALES, Álvaro E.. SCHRAMM, Fermin R.. **A moralidade do abuso sexual intrafamiliar em menores**. Ciência & Saúde Coletiva, 7 (2): 265-273. Rio de Janeiro, RJ: 2002.

PFEIFFER, L., PIZZATO, S. E. **Visão atual do abuso sexual na infância e adolescência**. Jornal de Pediatria (Rio de J), vol. 81 nº5. Porto Alegre: 2005.

PISCITELLI, Adriana. “Re-criando a (categoria) mulher?”. In: **A prática feminista e o conceito de gênero. Textos Didáticos**. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002.

SILVA, Rayane Priscila. FIGUEIREDO, Adda Daniela Lima. **Educação sexual no ensino fundamental: o trabalho com alunos do 9º ano**. Ponta Grossa, 15 (1): 167-182, 2012.

PRIBERAM. “Verbete ‘Voyerismo’”. In: **Priberam Dicionário da Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em <dicionário.priberam.obr/voyeurismo>. Acesso em: 22 de nov. de 2018.

CAPÍTULO 9

A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO FEMINISTA

ESTUDO DO PROJETO “SOU MINHA”

Cibele Bitencourt Silva¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo investigar a fotografia como um instrumento feminista e as possibilidades de que, enquanto tal, promova a reconstrução das histórias e autoimagem das mulheres. Analisamos, com este fim, um projeto fotográfico realizado no contexto da periferia da zona sul da cidade de São Paulo, denominado “Sou minha e não de quem quiser”, idealizado e realizado pela fotógrafa Alessa Melo.

Palavras-chave: Fotografia. Feminismo. Mulheres. Fotografia feminista. Psicologia Social.

Abstract: This article aims to investigate photography as a feminist instrument and the possibilities which, as such, it can promote reconstructions of stories and images of women. We thus analyzed a photographic project produced in the context of the outskirts in the south zone of São Paulo city, called “Sou minha e não de quem quiser” (I am mine and not of whom desires me), designed and produced by photographer Alessa Melo.

Keywords: Photography. Feminism. Women. Feminist photography. Social Psychology.

¹ Psicóloga, formada pela UNISA - Universidade de Santo Amaro. Atualmente mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo-SP). E-mail para contato: cibeleditencourt@gmail.com

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo investigar a fotografia como um instrumento feminista e as possibilidades de que, enquanto tal, promova a reconstrução das histórias e autoimagem das mulheres. Esta pesquisa é fruto de uma investigação teórica acerca do tema e também prática, já que as pesquisadoras participaram do projeto aqui estudado como fotografadas e como parte da equipe da idealização da continuidade do projeto, tendo a oportunidade então de realizar a observação no campo em que se produz. O projeto fotográfico pesquisado desenvolveu-se no contexto da periferia da zona sul da cidade de São Paulo, denominado “Sou minha e não de quem quiser”, idealizado e realizado pela fotógrafa Alessa Melo. Procuramos analisar o projeto a partir das epistemologias feministas e do Sul, e utilizando também o referencial teórico da Psicologia Social.

Obtivemos as informações aqui expostas em entrevistas realizadas com a fotógrafa e nas redes sociais em que o projeto está exposto. Buscamos organizar a leitura e por isso a dividimos, de forma fictícia - pois os temas tratados se atravessam em diversos momentos - em quatro partes:

Na primeira, “Mulheres periféricas: entre bordas e movimentos”, contextualizamos a identidade de o cenário no qual o projeto fotográfico tomou lugar e defendemos a identidade de mulheres periféricas. Na segunda, “Encontro: a fotógrafa, as mulheres e a câmera”, apontamos características observadas no projeto e detalhamos o seu desenvolvimento. No terceiro, “Uma fotografia feminista: possibilidade de reconstrução da história e da autoimagem”, esboçamos as relações presentes em uma fotografia feminista. Por último, algumas considerações finais.

Esperamos expandir caminhos para investigações acerca do tema da fotografia feminista e da fotografia feita por mulheres e para mulheres, pois a presença de mulheres, seus trabalhos e olhares se faz necessária para as lutas contra todos os tipos de opressões.

2. Mulheres periféricas: entre bordas e movimentos

Pensar as categorias “mulher” e “periferia” de forma separada pode dar a impressão de que tratamos de mulheres no contexto da periferia: não é o caso. Muito para além, tratamos de sujeitas cuja própria constituição psíquica está forjada no contexto periférico, o que, por um lado, caracteriza não identidades reduzidas e cristalizadas e sim identidades em constante metamorfose, e por outro, localiza e explicita desigualdades

territoriais e epistemológicas ao mesmo tempo em que aponta possibilidades subjetivas específicas. Consideramos aqui a categoria identidade como dialética, constituída e constantemente transformada pelos sujeitos em relação na sociedade (OLIVEIRA, 2018). Assim, identidades são localizadas na cultura e na história, mas de forma alguma cristalizadas, como sintetiza Carla Cristina Garcia: “qualquer tipo de identidade é uma construção social, portanto marcada por um contexto histórico cultural determinado, sem nenhum tipo de essencialismo fixo e imóvel que o faça natural e imutável” (2017, p.75).

Necessário explicitar, antes de nos adiantarmos, que o nosso ponto de partida para esta investigação são as teorias feministas, já que a produção científica tem sido ao longo de sua história produtora de narrativas pretensamente neutras e universais, geradas pelos interesses e experiências dos homens (HARDING, 1987, 2007). Sendo assim, aqui priorizamos os interesses e experiências das mulheres no fazer científico, na investigação em seus aspectos teóricos e práticos. Para além, afirmamos que “a investigação feminista pode ser entendida como um guia para a ação e a política mais do que como um fim em si mesmo: uma forma de ação e de compromisso com a modificação das estruturas sociais” (GARCIA, 2018, p. 10).

É preciso considerar, no entanto, o perigo da cristalização identitária quando nos referimos a “mulheres periféricas”, o adjetivo aqui podendo servir à marginalização, ao confinamento e à contenção, como nos adverte Gloria Anzaldúa (1991), já que apenas o “outro” cultural necessita de localização e quem pertence à cultura dominante jamais especifica sua identidade. A resolução desse dilema se dá não pela omissão do adjetivo a fim de evitar o perigo da cristalização, e sim pelo caminho da apropriação:

Marcar é sempre uma forma de “rebaixar”. Enquanto eu defendo colocar Chicana, tejana, classe trabalhadora, dyke-feminista, escritora-teórica depois do meu nome, eu assim faço por razões diferentes daquelas da cultura dominante. As razões deles são marginalizar, confinar e conter. O meu nomear a mim mesma é para que a Chicana e a lésbica e todas as outras pessoas em mim não sejam apagadas, omitidas ou assassinadas. Nomear é como eu faço minha presença conhecida, como eu afirmo quem e o que sou e como quero ser conhecida. Nomear a mim mesma é uma tática de sobrevivência (ANZALDUA, 1991, p. 250-251).

Assim, a defesa da identidade “mulher periférica” pode ser uma estratégia de sobrevivência, uma demanda por reconhecimento de suas especificidades em lugar de sua omissão e apagamento. A alternativa “mulher da periferia” evoca uma imagem de adição longe de abarcar a complexidade das interações e construções sociais que se dão no âmbito das relações no contexto do território.

A defesa dessa identidade, no entanto, revela processos, movimento, e não letra estanque. Conforme Anzaldúa:

Identidade não é um monte de cubículos abarrotados respectivamente com intelecto, raça, sexo, classe, vocação, gênero. Identidade flui entre, sobre os aspectos de uma pessoa. Identidade é um rio - um processo. Contido no interior no rio está sua identidade, e ela precisa fluir, mudar e continuar um rio - se parasse seria um corpo de água contido, como um lago ou uma tanque. As mudanças no rio são externas (mudanças no ambiente - leito do rio, clima, vida animal) e internas (dentro das águas). Os conteúdos de um rio fluem por entre suas margens. Mudanças na identidade da mesma maneira são externas (como outros percebem alguém e como alguém percebe os outros e o mundo) e internas (como alguém percebe a si mesmo, autoimagem). Pessoas em diferentes regiões nomeiam as partes do rio/pessoa que vêem (ANZALDUA, 1990, p. 252-253).

Quem são, então, as mulheres de quem falamos? Mulheres que se identificam como periféricas, que se relacionam intimamente com o lugar territorial e psíquico da periferia. Nos termos de Anzaldúa (1991), as “outras” culturais, não esperadas e não contempladas na cultura dominante. São mulheres que se relacionam com as bordas, com as fronteiras entre o pertencer e o não pertencer. Em nosso contexto específico, o pertencimento/não pertencimento se dá na realidade das bordas da cidade de São Paulo, nas periferias dessa cidade, as quais, conforme informações do Mapa da Desigualdade da Rede Nossa São Paulo (2017), possuem em relação à região central da cidade maior número de pessoas negras (pretas e pardas), mais favelas, maior vulnerabilidade social, menor renda por família, menos acesso a equipamentos culturais e lazer, à educação e à saúde e menor expectativa de vida. O acesso a equipamentos de cultura e lazer e à educação superior está muitas vezes atrelado a deslocamentos até as regiões que possuam museus, teatros e universidades, o que caracteriza outra

relação, muitas vezes diária, com o tempo: é preciso levar em consideração o elevado tempo de deslocamento quando se planeja uma atividade.

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2016), o sul metafórico constitui as periferias e semiperiferias do Terceiro Mundo, oprimidas por formas diversas de dominação colonial e capitalista, e que muitas vezes coincide com o sul geográfico dos mapas-múndi convencionais. Sendo assim, a América Latina faz parte do Sul global, metafórico e também geográfico em relação ao Norte global, constituído por Estados Unidos e Europa. Essa lógica também se repete dentro dos países, e em termos de condições socioeconômicas, podemos concluir que São Paulo, sendo parte do Sul global, é norte no Brasil, e, no entanto as periferias da cidade são sul metafórico do norte que é São Paulo, no sul que é América Latina. Essa talvez confusa classificação, de sul do norte no sul global, nos ajuda a entender as contradições da cidade e as dinâmicas da relação centro-periferias, pois as periferias não só enfrentam desigualdade de condições socioeconômicas em relação ao centro, mas também são invisibilizadas em suas produções de conhecimento.

É por isso que adotamos as Epistemologias do Sul, para subverter hierarquias epistemológicas e reconhecer conhecimentos que não advêm exclusivamente dos pilares científicos do Norte global, mas que considera e reconhece a diversidade epistemológica do mundo como legítima. Pois como nos trazem Maria Paula Meneses e Boaventura de Sousa Santos (2009), a epistemologia dominante, no contexto do mundo moderno cristão ocidental e do capitalismo, pretendem uma universalidade que se plasma na ciência moderna, e é o resultado de uma intervenção epistemológica baseada na intervenção política, econômica e militar que o colonialismo e o capitalismo modernos impuseram aos povos e culturas não ocidentais e não cristãs. Isso resultou num epistemicídio, numa supressão dos conhecimentos produzidos no Sul, que, quando reconhecidos, foram definidos como saberes locais e contextuais de acordo com os interesses dominantes. No entanto, salientam os autores, a própria ciência dominante não é considerada como homogênea, o que permite uma apropriação por parte de grupos sociais subalternos para legitimar e fortalecer suas lutas contra as influências do capitalismo.

A organização coletiva “Nós, mulheres da periferia”, em entrevista à Carta Capital (PELLANDA, 2014) afirma que ser mulher é desafiador por si só, e que o contexto da periferia dobra esse desafio, pois além das condições que enfrentam também os homens nesse contexto, as mulheres geralmente administram as famílias, a vida escolar dos filhos, são alvos de abuso sexual no transporte público e sofrem com o medo da

violência sexual na rua, além de serem retratadas de forma estereotipada na mídia como “a empregada doméstica” e “a periguetete”. A diversidade também é tema trazido nessa entrevista, pois para além dos estereótipos com que as periferias são olhadas, há nelas uma multiplicidade de cores e etnias, profissões, condições de moradia, famílias e atividade política.

Importante apontar que as multiplicidades dessas existências e suas condições comuns de borda são compostas não só por semelhanças em relação à vida em relação ou comparação com o centro, mas principalmente pela presença e produção de culturas próprias. O rap e a poesia produzidos nas periferias das cidades brasileiras são exemplos da riqueza cultural e também da insubordinação que nascem nas bordas. Note-se que a cultura está em contato íntimo com a insubordinação aos papéis impostos pelas exclusões e com a composição multicultural das periferias. E especificamente as periferias de São Paulo abrigam famílias que vieram de outros estados e regiões do país e que frequentemente formaram outras famílias com pessoas de outras origens de cidade e estado. Logo, a cultura produzida nas periferias é uma composição; criativa, não-uniforme, não branca, não padronizada, já que os encontros e choques culturais abrem espaço para novas possibilidades de olhares, para uma maior capacidade de viver na tensão e de tolerância à ambiguidade, para uma existência além de certezas culturais e para a construção de identidades móveis, flexíveis e críticas (ANZALDUA, 2005).

3. Encontro: a fotógrafa, as mulheres e a câmera

Investigaremos aqui um projeto fotográfico específico chamado “Sou minha e não de quem quiser”, criado pela fotógrafa Alessa Melo. O projeto teve duas edições, a primeira com o tema da beleza natural e a segunda com o tema do pertencimento a si mesma, e consistiu em ensaios individuais com 14 mulheres em cada uma das edições, majoritariamente mulheres da periferia sul de São Paulo. As mulheres puderam sugerir um local, aberto ou fechado, para o ensaio, e a fotógrafa as solicitou que escolhessem suas roupas favoritas e levassem objetos que considerassem importantes para sua história pessoal. Durante os ensaios a fotógrafa procurou ouvir a história da fotografada, e em cada ensaio fez uma pergunta e gravou as respostas, o que resultou em dois documentários, um de cada edição. Na primeira edição do projeto a pergunta foi “O que é ser bonita?”, e, na segunda, “O que é ser sua e quando você se sente sua?”.

O projeto partiu das vivências da fotógrafa e teceu relações entre ela e as fotografadas de forma que podemos destacar alguns pontos para um olhar, ainda que inicial, mais aprofundado:

3.1 Solidariedade feminina

O projeto foi criado por Alessa com o intuito inicial de mostrar às mulheres de forma concreta, para além das palavras, sua beleza e força. Essa premissa do olhar da fotógrafa nos possibilita entender porque esse projeto é feminista, já que parte de um contexto feminino, das experiências de mulheres, para o que podemos denominar como um cuidado feminino por meio da arte fotográfica. No texto de apresentação do projeto nas redes sociais² lemos que um de seus objetivos é instigar reflexões acerca da importância das vivências femininas num contexto de exclusão gerado pelo patriarcado. Aqui lembramos Gisele Freund (2017), quando a autora diz que para o ser humano, o fazer fotográfico é como uma exteriorização dos sentimentos, como uma espécie de criação, e que por meio da imagem expressamos nossos próprios sentimentos e ideias acerca dos problemas de nossa época. Alessa parece ter criado o projeto a partir de seu desejo de fortalecimento das mulheres.

3.2 Ausência de repertório em relação a ensaios fotográficos

A fotografia chega à periferia, muitas vezes, como retratos dela feitos para fora. A fotografia enquanto arte e profissão estão na maior parte das vezes distante da realidade periférica, já que o acesso aos cursos de formação nessa área e aos equipamentos necessários para sua produção exigem não só investimento financeiro, mas também disponibilidade emocional da realidade da fotografia, quer dizer, uma resposta afirmativa à pergunta “conheço uma mulher que fotografa ou foi/é fotografada de maneira profissional?” fora dos contextos comemorativos como por exemplo festas de casamento - nos quais a fotografia está geralmente presente, incluída nos pacotes de serviços quando estes são contratados.

Sendo assim, a fotografia não está geralmente disponível concreta e emocionalmente para as mulheres periféricas. Muitas das mulheres participantes não tinham o repertório de terem sido fotografadas em um ensaio fotográfico profissional, o que permitiu espaço para ansiedades e imagens variadas acerca do que viria a ser o encontro com a fotógrafa e

² Ver: <https://www.instagram.com/psouminha>

o ensaio em si. Essa situação é diferente de quando as fotografadas têm experiência com ensaios, pois há um arcabouço de respostas possíveis que podem ser utilizadas para se enfrentar a exposição do corpo perante a câmera, já que esta captura narrativas imagéticas do corpo e as transporta para além daquele momento e para além da memória de ambas.

3.3 Motivação do registro não-óbvia

O ensaio não teve como objetivo construir memórias de um momento específico como seria um ensaio de casamento, noivado, nascimento, aniversário, etc, tampouco qualquer objetivo de comercializar qualquer marca de vestimenta ou calçados, o que deixa um vácuo acerca dos motivos esperados para se fazer um ensaio fotográfico e provoca os imaginários: para que e para quem serão essas fotos?

3.4 Registro falado e escrito dos pensamentos e impressões expressas pelas participantes

Depois que o ensaio foi realizado, a fotógrafa enviou as fotos para as participantes e pediu que, caso quisessem, contassem um pouco de como foi para elas a experiência do projeto. Esse registro dos depoimentos foi exposto em diversas exposições pela cidade, no entanto até o momento estão integralmente disponíveis apenas para as participantes. Ainda que não disponível integralmente, há fragmentos nas redes sociais³ das respostas às perguntas realizadas durante o ensaio e também dos depoimentos finais das participantes, o que nos permite debruçar sobre esse material escolhido.

3.5 A fotografia enquanto técnica

Uma consideração necessária é a de que o trabalho da fotografia e do tratamento das imagens para as redes sociais exige conhecimento técnico, o qual dá, no caso, aquilo que a fotógrafa quer comunicar. É importante nos atermos a isso porque a fotografia não é um registro sem interferência humana, e, portanto não retrata as “coisas como são”, como se poderia pensar. Pois como nos lembra Gisele Freund: “a lente, esse olho supostamente imparcial, permite todas as deformações possíveis da

³ Além do instagram já referido anteriormente, o facebook: <https://www.facebook.com/projetosouminha/>

realidade, dado que o caráter da imagem vem determinado em cada ocasião pela maneira de ver do fotógrafo e pelas exigências dos patrocinadores” (2017, p. 10). Neste caso específico, não há patrocinadoras a não ser as próprias fotografadas, o que confere ao projeto a especificidade de ser construído pela fotografia diretamente com as fotografadas.

4. Uma fotografia feminista: possibilidade de reconstrução da história e da autoimagem

O Projeto Sou Minha se destaca como uma possibilidade de construção de narrativas imagéticas que permitem, como nos indica Carla Cristina Garcia, “a criação de uma nova visão do pensamento e da presença das mulheres, que as retire da posição desfavorável e inferior, com que foram sempre identificadas na cultura” (2011, p. 106). Essa nova visão de que comenta a autora diz respeito à toda a sociedade, e no caso do projeto, inicia-se pela possibilidade de reconstrução da visão que a mulher tem de si própria e de sua história, a partir das imagens produzidas pela visão da fotografia e no encontro das subjetividades e corpos dela com as fotografadas.

Trazemos aqui o resgate que a autora bell hooks (2000) faz do conceito de irmandade, a qual, para a autora, está enraizada no compromisso mútuo com o combate ao patriarcado. Hooks salienta que é preciso haver uma renovação do compromisso com a solidariedade política entre as mulheres, no entanto lembra que isso não será possível se estas utilizarem de seus privilégios de classe e raça para dominar outras mulheres. Num sentido crítico, Anzaldúa (1990) aponta que a ideia de uma irmandade entre as mulheres é utópica, pois há diferenças entre as mulheres que não sustentariam de forma nenhuma essa irmandade, no entanto enxerga como possibilidade real a existência de irmandades, no plural, que possam unir-se e separar-se de forma a não violentar suas diferenças e de, ao mesmo tempo, contribuir com o bem comum. A autora desenvolve a ideia de um banco de areia⁴ como uma forma de aliança possível, na qual os movimentos de encontro e separação são mais fluidos, permitindo maior mobilidade e flexibilidade.

Nesse sentido, entendemos o projeto como um banco de areia: há uma aproximação de cada mulher com a fotografia para a realização do ensaio fotográfico, e depois de realizado, há uma separação, ou seja:

⁴ No original, *sandbar*.

o movimento do projeto não requer uma aliança permanente e fixa no tempo-espço.

Abigail Solomon-Godeau (2017) reflete que o campo visual representado no olhar de quem fotografa inclui projeções e representações que superam o âmbito da estética, portanto é preciso levar em conta os contextos culturais e psíquicos sobre os quais se baseiam as composições fotográficas. Aqui, a autora se detém sobre o aspecto de quem fotografa, no entanto quem olha as fotografias também colocará em seu olhar projeções e representações. Assim, faz-se importante investigarmos acerca desses contextos culturais. Nesse sentido, citamos a reconstrução que hooks (2000) faz da trajetória do movimento feminista contemporâneo, o qual teve o pensamento sexista acerca dos corpos femininos como um de seus maiores desafios, e que conquistou maior liberdade para as mulheres em termos de vestimenta, calçados e cosméticos, para que pudessem escolher o que e como usar. No entanto, a autora reflete que a indústria de cosméticos e a mídia reviveram as noções de beleza sexistas e ameaçam desfazer progressos conquistados pelo feminismo. E também, não menos importante, citamos Lia Schucman (2012), para quem a valorização pelos padrões de beleza da branquitude no Brasil, os quais se dão pela pele clara, cabelos lisos, olhos claros e traços afinados.

Tanto hooks (2000) quanto Schucman (2012) contextualizam as condições culturais e psíquicas às quais as noções de beleza e de corpo feminino estão expostas: as mídias veiculam não só as imagens de corpos ideais, cujos traços de beleza estão calcados nos ideais da branquitude, mas também passam a ideia de que os corpos femininos e sua beleza estão a serviço do patriarcado, direcionadas às noções sexistas do corpo feminino como objeto de prazer dos homens.

As fotografias, então, permitem às mulheres reconstruir as narrativas acerca de suas histórias e seus corpos. Estamos considerando aqui que as imagens, por si só, já são narrativas e afetam as mulheres, pois, de acordo com Espinosa (2013), somos afetados por imagens e que estas podem nos levar a alegrias ou tristezas, no sentido de aumento ou diminuição de nossa potência de existir. Como nos ensina Bader Sawaia acerca de corpo e afeto no contexto de seus estudos sobre Espinosa:

O afeto tem duas dimensões: a da experiência da afetação (*affection*) e das modificações que meu corpo e minha mente sofrem na forma de emoções e sentimentos (*affectus*), sendo que dessa flutuação depende a minha força vital de resistência ou a qualidade ética de minha existência. Em outras palavras,

afeto é a forma pela qual experimentamos em nosso corpo e mente o efeito das relações que partilhamos com outros corpos, o que para Espinosa significa a transição de um estado de maior ou menor potência de vida para outro, encontros que aumentam ou diminuem nosso *conatus*. Palavra latina que designa esforço para perseverar na existência e aumentar a potência de vida [...] (SAWAIA, 2018, p. 30).

Temos, então, que os corpos carregam histórias e potências de vida. E ainda, nos encontros com outros corpos, podem ter sua potência de vida aumentada. Nesse sentido, consideramos que o encontro das mulheres com a fotógrafa, a possibilidade da construção de novas narrativas imagéticas de seus corpos e histórias nesse encontro, e a produção das fotografias como resultado disso, são encontros que marcam os corpos, e, portanto, subjetividades das mulheres participantes. E não só a memória desse encontro em forma de imagens podem ser evocadas internamente, na mente, mas também as fotos externamente, como imagens fora do corpo. Isso possibilita o reviver das experiências e a possibilidade de ressignificação contínua, pois os olhos que olham as fotos nunca são os mesmos, portanto as afetações também não o serão. Por fim, verificamos que os encontros realizados no contexto do projeto e de suas produções fotográficas provocam aumento da potência de vida das participantes e modificações em seus corpos-mente, na forma como se veem e veem suas histórias. Aumento da potência de vida em forma de fotografias e relações de mulheres que se reinventam e fortalecem, é disso que esse projeto se trata e o que o caracteriza como um instrumento feminista.

5. Considerações finais

As mulheres e seus corpos no âmbito da fotografia costumam ser retratadas de forma sexista pela mídia, como se seus corpos não lhe pertencessem, mas fossem objetos de desejo e prazer dos homens. A fotografia como instrumento feminista coloca as mulheres no foco do fazer fotográfico, em todo o seu processo desde a concepção, passando por todas as etapas de projeção e execução, até os produtos finais e seus usos; tratamos, pois, de um fazer fotográfico feito com e para mulheres, com o intuito de servir como laboratório de experimentação e reconstrução de suas próprias histórias e corpos. Foi nesse contexto feminista que se revelou o projeto por nós investigado e é nesse contexto feminista que

desejamos que os mais diversos projetos fotográficos, independentes ou não, periféricos ou não, se deem.

Referências

ANZALDUA, Gloria. "Bridge, Drawbridge, Sandbar or Island: Lesbians-of-Color Haciendo Alianzas." In: ALBRECHT, Lisa; and BREWER, Rose M. (eds.). *Bridges of Power: Women's Multicultural Alliances*. Philadelphia: New Society Publishers, 1990.

ANZALDUA, Gloria. "To(o) Queer the Writer: Loca, Escrita y Chicana." In: WARLAND, Betsy (ed.). *InVersions: Writing by Dykes, Queers and Lesbians*. Vancouver: Press Gang, 1991. p. 249-63.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza/rumo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 13, v. 3, p.704-719, 2005.

FREUND, Gisele. *La fotografía como documento social*. Tradução Josep Elias. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2017.

GARCIA, Carla C. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade, 2011.

GARCIA, Carla. O problema das identidades de gênero. In: GARCIA, Carla C. (Org.). *O rosa, o azul e as mil cores do arco-íris: gêneros, corpos e sexualidades na formação docente*. São Paulo: Annablume, 2017.

GARCIA, Carla C. I - Apresentação: Repensar o trabalho das mulheres. In: GARCIA, Carla Cristina (Org.). *Mulheres, tempos e trabalhos*. São Paulo: Annablume, 2018.

HARDING, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da ciência. *Revista eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 163-168, 2007.

HARDING, Sandra. Is there a feminist method? In: HARDING, Sandra. *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indianapolis. Indiana University Press, 1987.

HOOKS, bell. *Feminism Is For Everybody: Passionate Politics*. London: Pluto Express, 2000.

OLIVEIRA, Débora L. S. "Sim Senhora! Não, Senhor!" *Identidade e trabalho doméstico*. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

PELLANDA, Andressa. Mulheres da periferia, por elas mesmas. Carta Capital, São Paulo, 26 mai. 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/mulheres-da-periferia-por-elas-mesmas-5013.html>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

REDE NOSSA SÃO PAULO (São Paulo, SP). Mapa da desigualdade 2017. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://nossasaopaulo.org.br/portal/mapa_2017_completo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura S. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. Revista Sociologias, Porto Alegre, n. 43, p. 24-56, 2016.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. Coimbra, Edições Almedina, 2009.

SCHUCMAN, Lia V. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

SOLOMON-GODEAU, Abigail. Género, diferencia sexual y desnudo fotográfico. In: INDIJ, Guido; SILVA, Ana. Clic! Fotografía y Sociedad. Buenos Aires, la marca editora, 2017.

SAWAIA, Bader B. Afeto e Comum: categorias centrais em diferentes contextos. In: SAWAIA, Bader B. et al (Org.). Afeto & Comum: reflexões sobre a práxis psicossocial. Alexa Cultural: São Paulo, 2018.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CAPÍTULO 10

FAMÍLIAS, UMA ABORDAGEM SEMPRE NO PLURAL

OU SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO DE FAMÍLIAS NOS CURRÍCULOS

Glauber Lucas Ceara Silva¹

Rita de Cássia Santos Freitas²

Resumo: O trabalho debate a pertinência da discussão sobre famílias, considerando-as sempre no plural. Atentamos que ao trabalhar apenas com o conceito desconsiderando suas múltiplas efetividades, de certo modo acaba-se por validar apenas uma forma de vida deste laço social. Esta comunicação visa levantar os questionamentos sobre a temática da família em nossas experiências em debates sobre o tema em sala de aula e palestras, pois consideramos essa questão importante para se atentar a formas de vida que quando não vistas de forma crítica acabam se tornando invisibilizadas e tolhidas do acesso a direitos. Nossa perspectiva adentra metodologicamente no entendimento histórico a partir das contribuições de Walter Benjamin pois a história é vivida pelos vencedores e vencidos. Ao pensar o conceito de família entendemos como não um conceito natural, mas algo que revela uma série de outros modos que vêm sendo destruídos ao não serem legitimados. Quando realiza-se esse vínculo com os vencidos, quebra-se a árdua tarefa de tentar se adequar ao modelo vigente

¹ Doutorando em Política Social – Bolsista Capes – pela Universidade Federal Fluminense. Niterói- RJ, Brasil. Mestre em Política Social pela Universidade Federal Fluminense. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: glucesi@gmail.com

² Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social. Doutora e Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-Doutora pelo CES-UC. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Histórica sobre Proteção Social. E-mail: ritacsfreitas@uol.com.br

e olha-se para a família na sua forma vivida, percebendo toda a sua pluralidade, seja positiva ou negativamente. Por isso, a defesa de que o tema não seja apenas transversal, mas que integre parte substancial dos currículos de formação profissional.

Palavras-chave: famílias, redes, gênero, serviço social, formação profissional

Abstract: The paper discusses the relevance of the debate on families, always considering them in the plural. We emphasize that working only with the concept and not with its effectiveness, in a way ends up validating only a way of life of this social bond. This communication aims to raise the questions about the family theme in our experiences in debates about the theme in the classroom and lectures, as we consider this important issue to look at ways of life that when not seen in a critical way become invisible and of access to rights. Our perspective approaches methodologically in the historical understanding from the contributions of Walter Benjamin because the history is lived by the winners and losers. In thinking about the concept of family we mean not a natural concept but reveal a series of other ways that form and are being destroyed by not being legitimized. When this bond is made with the vanquished, the arduous task of trying to conform to the current model is broken and one looks at the family in its lived form, perceiving all its plurality, either positively or negatively. Therefore, the argument that the theme is not only transversal, but also integrates a substantial part of the vocational training curricula.

Keywords: families; networks; gender; social work; vocational training

1. Introdução

No livro *Cem anos de Solidão*, Úrsula, matriarca dos Buendía, é surpreendida inúmeras vezes com a chegada de novos integrantes em sua família, que advêm por inúmeros motivos. Ela acolhe e torna da família vários novos filhos dos filhos. Em *Becos da Memória*², laços são feitos e desfeitos, e a solidariedade familiar extrapola com frequência a lógica privada da família moderna. Em *Capitães da areia*³ ser família é ter a proximidade afetiva que é determinada pelas condições sociais que os

forçam a viver juntos, o cuidado se expressa para além do sangue. Em *Códigos de Família*⁴ os nós são feitos pelo entendimento de um léxico: estar e ser família é possuir uma linguagem, é entender e se entendido.

A lista de famílias é extensa, e não só a literatura nos fornece modos de pensar e perceber o quão plural é a configuração desta unidade social. O desafio proposto é justamente este: perceber que essa pluralidade está não apenas no outro, mas em nosso cotidiano, em nossos arranjos, nas nossas sociabilidades – por nossas, dizemos de cada leitor. As linhas que se seguem expressam o que Benjamin (1987) escreveu no século passado, mas que ainda nos inspira: “o dom de despertar no passado as centelhas da esperança” (p.224), centelhas que fazem reviver potencialidades, pois, sabemos que não podemos ter como natural algo que não está isento de processos de destruição de vidas.

Esmera-se demonstrar empírica e objetivamente que a disputa do que é considerada uma família é histórica, e longa; as inúmeras modificações e diversos arranjos ainda presentes ao redor do mundo demonstram que não há uma determinação biológica para que o padrão que opera em nosso tempo seja o absoluto. Apraz-nos iniciar com determinada assertiva justamente para fazer jus aos que tanto lutam para ter como reputada respeitosamente a sua forma de família, realizando, assim, a vinculação histórica com os vencidos dela. Tal perspectiva também se afirma como uma posição política, pois esclarece algo: os tais vencidos somos nós e os sujeitos que são público de nossa atuação profissional – pois grande parte da área das ciências sociais aplicadas lida, de alguma forma, com famílias.

Devemos realizar um acréscimo, reconfigurando, ou melhor, aprofundando uma de nossas assertivas: não é uma disputa, mas disputas. Pois, pensar famílias é pensar também no gênero, raça, geração, região. Por isso, nossa luta não é decompor um modo de ser família, mas afirmar a possibilidade de famílias. Tal preocupação metodológica se estrutura numa outra, também grande: não devemos pensar a família como um modelo de evolução histórica que sofre pouquíssimas variações. A matriz heteronormativa que encontra e monta em parte a sua fundamentação empírica na noção de família moderna, muitas vezes é lançada como verificação “histórico-científica” da presença ubíqua na humanidade deste, e somente deste, arranjo. A vinculação entre reprodução sexual e arranjo familiar se impõe de maneira cabal nas mentalidades e famílias, engendrando uma violência simbólica (BOURDIEU, 2013) que materializa-se em leis que são as bases para normativas, portarias e direcionamentos processuais profissionais.

Os modelos divergentes dessa noção única de família seriam apenas “mutações derivativas”, que ora podem, neste campo ideológico opressor, ser desativados ou passíveis de múltiplas formas de eliminação – como, por exemplo, a incompatibilidade com acessos a direitos que apresentam condicionalidades pautadas no modelo heteronormativo. A ideia de reprodução e matrimônio é posta como base social para pensar que os “novos modelos de família” são apenas arranjos recentes, que se abrem como alternativa a partir do modelo “original”. Tal pensamento repousado sobre uma “tranquilidade histórica” é nociva para os estudos sobre famílias.

Assim, o presente trabalho visa apresentar parte das abordagens desenvolvidas na disciplina “Famílias e Questão Social”, na escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF); contudo, se reforça, também, pelas experiências dos autores em práticas de ensino em outros departamentos, onde, pelo desenvolvimento da escuta e longa troca de conversas, se demonstrou que muitas das indagações se apresentavam como “lugar comum” nos estudos sobre família em diversos cursos. Preocupamo-nos, então, com uma necessidade de uma abordagem mais incisiva dos estudos sobre famílias, que ao mesmo tempo seja vinculada “para lá da heteronomia” (ROSENEIL, 2006), e apontamos que isso não seja apenas uma preocupação tangencial, mas que ocupe currículos formativos de diversas profissões para um amplo debate e construção de espaços de modo de vida (FONSECA, 2005) que comportem diversas formas de vida que não possam ser massacradas pelo ordenamento jurídico para não serem alijadas da efetivação plena do existir.

Por considerar isso, nas seguintes seções pretendemos explicar como o campo e a recepção desse assunto decorre entre os alunos; a importância de entender as famílias por um recorte olhando a história a “contrapelo” e, a partir disso, visamos tecer breves considerações.

2. Uma abordagem crítica para entender famílias

A discussão sobre famílias é um assunto que interessa a todos de alguma maneira; grandes autores, mesmo quando o assunto é cultura, gênero, racismo, mudanças econômicas ou intensificação da exploração da força de trabalho, assuntos aparentemente tão “distantes” do cotidiano familiar, não desconsideram o falar sobre a família, seja nos seus modos de existir ou nas suas transformações no decorrer do tempo e

mesmo que não nomeando, os laços de múltiplos afetos estão lá. O que se entende, hoje, é que falar de sociedade requer pensar sobre a família.

Essa rede que tem se colocado como primária no nosso arranjo societário ocupa implícita ou explicitamente o nosso pensar. A impressão é reverberada por nossas experiências em sala de aula, em diversas formas da relação ensino-pesquisa: a presença desse desejo em conhecer que é externalizado em debates, aulas, palestras, conferências demonstra uma busca esmerada em aprofundar a discussão e os argumentos que permeiam a realidade familiar.

Esse brilho que vem sendo faiscado nas discussões que presenciamos no nosso decorrer de ensino, possibilita a legitimidade de dizer que tais questões incendeiam novas possibilidades, que ora foram apagadas por uma pressão epistêmica – que olha a família só e exclusivamente no parentesco – ou que nunca foram acesas por achar que a discussão de família é secundária, e, por isso pode ser deixada como um bibelô na formação. Podemos dizer que estudar famílias não é um capricho, mas uma necessidade; principalmente em profissões que possuem um alto caráter interventivo, como o Serviço Social - que é o lugar situado dos autores da presente comunicação. Falar de família é falar sobre a vivência de cada um, ou melhor, sobre as vivências de cada um com “todos nós” que estão a nossa volta. É falar sobre raça, gênero e classe e as demais intersecções!

Porém essa mesma familiaridade com o tema, que é a base de interesse que possibilita uma aproximação, também é um dos laços que prendem tanto estudantes quanto profissionais em reconhecer a formação histórica da família como a vemos e percebemos hoje. Por isso insistimos no pensar e repensar nas práticas familiares como um instrumento necessário na formação.

A família é uma noção efetivamente presente no imaginário social, onde grande parte da sociedade inicia e organiza a sua vida, decorrendo e se descobrindo como sujeito dentro das relações familiares hegemônicas. Diferença sexual, geracional, parentesco, hierarquia de poderes e demais outras coisas são imputadas como ensinamentos que devem começar única e exclusivamente “em casa”. Não em qualquer casa, mas naquela que reflete os componentes que a caracterizam como “estruturada”. Em lares onde “falta um modelo” de família há um esforço, que é reflexo de uma violência simbólica tão cruel, quando não se pode “encaixar”, em recorrer formas de articular posições que venham lembrar o padrão normativo de família. O pensamento do campo das ideias familiar institui-se de forma cabal conformando ideologicamente nossas representações,

e nosso fazer de ensino é justamente pôr em questão esse modelo moderno, nuclear e burguês; aquele para e no qual somos moldados: questão que vemos ser incontornável nas primeiras semanas de aulas. Interessante é que mesmo entre alunos de Serviços Social que se encontram já nos períodos finais, percebemos certa naturalização de modelos. Percebemos nesta abordagem crítica junto aos alunos e ouvintes uma tensão. A grande contradição se articula da seguinte maneira, abdica-se do conceito de família desestruturada – devido ao amadurecimento do debate acerca da pressão social que conforma os sujeitos a se comportarem segundo um modelo - mas se mantém uma estrutura jurídica em pleno funcionamento simbólico. Seria algo como “a família não é desestruturada, mas falta alguma coisa”.

Preocupamo-nos, pois justamente, por saber que quando despercebido criticamente na graduação, somos tentados a gerar a hipótese que também será exercido acriticamente na prática profissional. Decorre disso que uma posição de classe é importante para se entender como chegamos a ser o que somos hoje, para não cairmos no engano de achar que sempre fomos o que somos agora. Assim, prosseguimos em nossa discussão.

3. Sobre reatar laços históricos para desatar opressões

Ao escrever sobre o racismo, Angela Davis (2016) reatou um vínculo entre os sujeitos dominados na produção capitalista. “A ideologia burguesa - particularmente seus componentes racistas” afirma a autora

realmente deve possuir o poder de diluir as imagens reais do terror em obscuridade e insignificância e de dissipar os terríveis gritos de sofrimento dos seres humanos em murmúrios quase inaudíveis e, então, em silêncio. (p.127)

Walter Benjamin (1987) escreve na sua tese sobre o conceito de história: “Ora, os que num momento dado dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes. A empatia com o vencedor beneficia sempre, portanto, esses dominadores” (p.225). Considerando isso, as próprias formulações simbólicas que regulam as disposições de modelos a seguir devem passar por escrutínio.

Os desenvolvimentos do capital e de sua estrutura ideológica formularam um modelo que foi marcado pela destruição, subjugação e demonização de laços familiares que não correspondessem a uma forma

de vida específica. Creditado apenas à Igreja aquilo que pensamos ser um conceito de família que perdura na história, vemos que tal abordagem apenas vela um aparato histórico denso que tende a invisibilizar tensões e construções que não se justificam enquanto uma estrutura imutável no processo do desenvolvimento civilizatório. Ou seja, deve-se abordar, também, como no processo de acumulação primitiva foi-se aproveitada uma noção de posições generíficas para ser organizada em um arranjo funcional ao sistema que hoje vemos como legítimo de uma família. Em síntese: o que temos como modelo é o acúmulo das armas daqueles que venceram, deveras ainda apontadas para todos nós. Deve-se pensar a paradoxal simbiose e descartes entre religiosidade e secularização das estruturas sociais e nas suas rupturas.

O que tentamos desenvolver é a construção crítica de que a família como se conhece hoje é uma construção moderna, e não um desenvolvimento de um modelo pré-existente. Mesmo que incorpore formas de opressão anteriores, como o patriarcado, nela vemos novas formas de sexismo, machismo, e assim devido a situação na qual a humanidade está posta - em se desenvolver nas condições que lhe fora dada. A absolutização histórica do modelo moderno e burguês é o que podemos encontrar em algumas falas. A forma compreendida se assemelha a um “darwinismo familiar” – usamos essa noção apenas como exemplo para ilustrar uma ideia. A relação familiar de pai, mãe e filhos consanguíneos, numa estrutura privada, é naturalizada quicá apenas colocada numa perspectiva histórica evolucionista, ou seja, parentesco, consanguinidade, privacidade sofrem apenas etapas históricas que foram tão somente “aprimoradas” no capitalismo. Tal posição desconsidera, por exemplo, o processo de colonização burgo-europeia que não aprimorou, mas dizimou formas de vida; pensamos então que essa ideia de progresso é somente o lastro de cicatrizes indeléveis deixadas pelo opressor. O compromisso de produção de conhecimento deve se firmar em uma posição que restaure esse processo no qual os oprimidos foram esquecidos (BENJAMIN, 1987).

Elias (1994) apresenta como tese das mudanças sociais a partir do século XVIII o conceito de Processo Civilizador que nas suas considerações vigora no ocidente e tem como um dos espaços principais de atuação a construção de uma família pautada na privacidade, monogamia, divisão sexual e, principalmente, heteronomia. Ele diz que “no processo civilizador, a sexualidade, também, é cada vez mais transferida para trás da cena da vida social e isolada em um enclave particular, a família nuclear” (IDEM, p.173). Para que se isolar neste enclave, foi preciso construir

a região particular a ser mensurada. Tal constatação pode ser verificada em outros estudos como o de Miguel Vale de Almeida (1995) que aponta que no alvorecer da modernidade “a família deixa de ser apenas uma unidade economicamente, de sujeição individual, e passa a ter a marca da efectividade, com a invenção social do pai como merecedora de admiração” (p.81). Do outro lado, Angela Davis (2016) aponta com precisão a genealogia do surgimento da Dona de Casa, como um processo de separação estrutural da economia doméstica e da economia para o lucro como um desenvolvimento capitalista, onde

o subproduto ideológico dessa transformação econômica radical foi o surgimento da “dona de casa”. As mulheres começaram a ser redefinidas ideologicamente como as guardiãs de uma desvalorizada vida doméstica [...] Embora a “dona de casa” tivesse suas raízes nas condições sociais da burguesia e das classes médias, a ideologia do século XIX estabeleceu a dona de casa e a mãe como modelos universais de feminilidade. (p.230-231)

Assim, essas categorias foram sendo construídas por lutas e embates, a figura da dona de casa e da mulher “dócil e frágil” formaram construções que encerraram a categoria mulher num quadro familiar, doméstico e privado. Em contraponto, a figura masculina se instituiu como o sujeito que provém (CORBIN, 2013); não devido a um *ethos* de naturalmente ser ele o provedor, e elas as cuidadoras. São apagamentos dos espaços de atuação que conformam essas corpos. Nos atentemos na seguinte passagem, que colabora à nossa argumentação:

Foi a partir desta aliança entre artesãos e as autoridades das cidades, junto com a contínua privatização da terra, que se forjou uma nova divisão sexual do trabalho ou, melhor dizendo, um novo “contrato sexual” [...] que definia as mulheres em termos – mães, esposas, filhas, viúvas – que ocultavam sua condição de trabalhadoras e davam aos homens livres acesso a seus corpos, a seu trabalho e aos corpos e ao trabalho dos filhos. De acordo com este novo contrato social-sexual, as mulheres proletárias se tornaram para os trabalhadores homens substitutas das terras que eles haviam perdido com os cercamentos [...] (FEDERICI, 2017, p.191)

Não negamos a existência em períodos pré-modernos de arranjos entendidos como famílias, problematizamos que a construção feita na modernidade da noção de família se não entendida criticamente pode ser confundida como modelo total. Pois “ao se aceitar o modelo de família burguesa como norma e não como um modelo construído historicamente, aceita-se implicitamente seus valores, regras, crenças e padrões emocionais” (SZYMANSKI, 1995, p.24). Por isso que nas nossas exemplificações rememoramos que a família moderna (IDEM, 1995) não é sinônima de contemporânea. Percebemos que essa confusão conceitual nos alunos faz com que eles anuviem os processos de destruição de outros modelos. Para muitos, família moderna é uma superação de um modelo antigo e não o arranjo no qual eles/nós estão vinculados.

Outro ponto a ser mencionado é a noção de família como núcleo familiar composto por hierarquia e consanguinidade que marcam muitos alunos. Percebemos que ao se questionar isso, cause-se um desconforto, principalmente porque o conceito de família a ser operacionalizado em muitos lugares é aquele que firma-se constitucionalmente, e por isso, fundamentado em lei. Os outros, por causa disso, estão deslegitimados. Mexer com essa legitimação é também mexer com a legitimação incorporada pelos alunos, que passaram a vida toda se reportando a essa maquinação social familiar. O problema de nossa mentalidade ainda binária e dual é que “dois modelos não podem ocupar o mesmo espaço de legitimação”. Por isso que trabalhamos com Fonseca (2002; 2005) demonstrando que o aparato ideológico de famílias não está no outro, mas colocado em todos os sujeitos.

Quando extrapolamos as garras privadas da pressão ideológica que permeia o noção de família, vê-se que nenhuma família é em si um núcleo isolado. É o que demonstra Sarti (2003) onde ela demonstra, principalmente em famílias de baixa renda, como há a articulação em rede para a proteção social básica. Assim, pensar em famílias é pensar em redes, que podem e muitas vezes afirmam identidades de resistência (CASTELLS, 1999). Essas redes são primordiais para a proteção social. Numa visão pautada pelo modelo hegemônico a desconsideração dessas articulações tende a culpabilizar e criminalizar formas de cuidado e proteção social, principalmente entre a população economicamente pobre. Claudia Fonseca (2002) por sua vez demonstra que as articulações em rede ocorrem também em classes médias, e de forma bem interessante faz-nos pensar se mãe é uma só. Seu conceito de circulação de crianças é essencial para entender como a criação, principalmente no Brasil, é

comunitária – porém, essa circulação não é o mesmo que negligência ou abandono. O olhar de recriminação a essa forma mais aberta a criação se calca por conceber a família apenas nos laços de parentesco, no seu modelo nuclear e vínculo sanguíneo.

Ao levantar tais questionamentos os alunos passam a perceber que em suas famílias se encontram formas de vida que não comportam o modelo pensado, e enxergam a família na sua forma vivida, como é apontando por Szymanski (1995): a família pensada como um núcleo familiar fechado em si, perpétuo, consanguíneo, hierárquico e com as definições de cada membro bem definidas, sendo que a família vivida é aquela no qual os sujeitos são múltiplos, onde cada um encara o “papel” de forma “inesperada”, não esperando longevidade das relações, e que todos os conflitos serão resolvidos dentro dessa esfera. A família vivida é um composto heterogêneo de laços e afetos, positivos e negativos, que não se encaixam na expectativa social, que também podem ser pautados na solidariedade para além do núcleo familiar. Assim, transpomos as ideias errôneas de famílias desestruturadas e buscamos compreender a complexidade do que são famílias.

Ao apresentar tais argumentos, podemos, então, desenrolar as discussões muito pertinentes de Roseneil (2006) que desafia os próprios aparados jurídicos-epistemológicos que regem a maior parte do que é considerado família, apostando numa perspectiva queer para entender as relações humanas, e consequentemente familiares. Ela nos propõe ver a família para além do parentesco, entendendo como famílias arranjos fundamentados na amizade, respeito mútuo e/ou convivência onde vínculos e cuidados são divididos, no qual o sujeito inserido tem como referência o lugar, sem necessariamente ter vínculos jurídicos ou sanguíneos. Acima de tudo, instamos para que os alunos aprendam a escutar (FONSECA, 2005) tendo isto como ferramenta primordial para a criação de pontes e estratégias de criação de perspectivas de expansão de potencialidades.

No fim do semestre, o nosso desejo é fazer com que os alunos possam enxergar que o direito, as normas, os procedimentos podem ser de grande ajuda, mas não pode encerrar a vida dos sujeitos dentro deles, já que existem sujeitos que felizmente fogem disto (ZAMBRANO, 2006). É preciso a escuta, o entender cada forma de vida, cada modo de vida, cada família (FONSECA, 2005). O desafio aumenta, pois, cada família se torna uma família que deve ser entendida a partir de si mesma; dado esse trabalho hercúleo, sabemos, é preciso falar mais

sobre gênero e suas relações com as famílias, para além da heteronomia. É necessário falar sobre famílias.

4. Considerações finais

Os alunos, em sala de aula e os profissionais, em rodas de conversas vêm com certezas, escudos, crenças, modelos onde são confrontados e devem reconsiderar o modo no qual eles foram socializados. O desconforto é latente, e muitas vezes explícito nas primeiras aulas. Muitas vezes mais densos entre profissionais formados; afinal, como pensar que o seu modelo, a sua família e os afetos que estão ali em volta não são tão “naturais” como se pensa (ELIAS, 1994; SARTI, 2003; SZYMANSKI, 1995). Tal confrontação gera para aquele que maneja a discussão um duplo desafio: mostrar que por mais que seja uma construção não indica que sejam falsos os sentimentos que passam ali e que por não haver um modelo a ser capturado e replicado na realidade cabe e escuta atenta e a construção conjunta do profissional junto às famílias.

As famílias, quando chegamos ao fim dos estudos, não podem ser entendidas no singular, pois elas não estão inseridas apenas nos laços de sangue (entre ascendentes e descendentes) e matrimoniais “legitimados” (um esposo + uma esposa). A família torna-se cada vez mais vivida (SZYMANSKI, 1995) em sua forma como ela é, e não como juridicamente deve se apresentar (FONSECA, 2005). Claro, isso não significa que todo o arranjo esteja isento de contradições, e até de pontos negativos, que não haja violências ou que um seja melhor do que o outro. Isso significa que a construção de uma nova abordagem de famílias, necessita de profissionais que saibam lidar para além da família no singular, e que saibam usar os procedimentos, leis e afins não para criar arapucas, mas apoios que validem modos de vidas dignos, potencialmente emancipadores e verdadeiramente livres. É isso que temos observado em nossas andanças sobre conversas e ensinamentos sobre famílias. E cremos que o que interessa a nós pode vir a interessar às demais áreas. Essa discussão afirma o compromisso universitário entre ensino-pesquisa-extensão, não de forma hierárquica, mas integrada. Afinal, Família é uma matéria que nos importa, porque fala sobre nós e das possibilidades que estamos construindo e que os ventos reacionários querem derrubar. Devemos afirmar que famílias livres são famílias sem medo de existir. E só há liberdade quando os múltiplos podem conviver. Assim, finalizamos indicando que

nunca se deve cansar de dizer que famílias é uma abordagem sempre no plural.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Best-Bolso, 2014.
- CASTELLS, Manuel. “O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação”, *O poder da identidade*, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CORBIN, Alain (org.), Jean-Jacques Courtine, Georges Vigarello. Vol. II História da Virilidade. O triunfo da virilidade: o século XIX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe; São Paulo: Boitempo, 2016.
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador, vol. 1: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro – 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994
- FEDERICI, Silvia. Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017
- FONSECA, Cláudia. “Mãe é uma só? Reflexões em torno de alguns casos brasileiros”, *Revista Psicologia USP*, n.º. 2, vol. 13, São Paulo: USP-IP, 2002
- .. “Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica”, *Revista Saúde e Sociedade*, vol. 14, n. 2, 2005.
- ROSENEIL, Sasha. “Viver e amar para lá da heteronorma: Uma análise queer das relações pessoais no século XXI”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 76, 2006
- SZYMANSKI. Heloisa. “Teorias e ‘teorias’ de famílias”, *A família contemporânea em debate (org.: Maria do Carmo Brant)*, São Paulo: Cortez, 1995.
- VALE DE ALMEIDA, Miguel. Senhores de Si. Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade. Lisboa: Fim de Século. 1995
- ZAMBRANO, Elizabeth. “Parentalidades ‘impensáveis’: pais/mães homossexuais, travestis e transexuais” *Revista Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 123-147, jul./dez. 2006.

CAPÍTULO 11

TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA-GESTORA

REFLEXÕES DE MARIA CARMEM

Marcella Barbosa Miranda Teixeira¹

Fernanda Tarabal Lopes²

Admardo Bonifácio Gomes Júnior³

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre uma professora-gestora na universidade, em uma perspectiva qualitativa que utiliza o método história de vida. Para tanto, apresenta-se a trajetória de Maria Carmem, a primeira mulher que ocupa o cargo de Reitora de uma IFES. Como metodologia, utilizou-se o método história de vida e a técnica de coleta de dados: entrevista de trajetória de vida. Como resultado, verificou-se os desafios, dificuldades e vitórias no decorrer da carreira de Maria Carmem na universidade, que viveu e vive o preconceito e a discriminação por ser mulher e por ocupar um ambiente de homens administrado por homens.

Palavras-chave: Mulheres e Trabalho; Gestão Universitária; Professora-Gestora.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET/MG – Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil. Bacharel em Secretariado Executivo Trilíngue pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: marcellabmt@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET/MG – Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). E-mail: fernanda.tarabal@ufrgs.br

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração do CEFET/MG – Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil. Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). E-mail: admardo.jr@gmail.com

Abstract: This research proposes the reflection on the one academic manager at a Federal University, from a qualitative perspective based in the life story method. For that, the study show the Maria Carmem's trajectory, the first woman who occupies the position of rector at the university. The database was collected by life trajectories interviews. As result, the academic manager lived and experienced the prejudice and discrimination for been woman in occupation of top hierarchical position at the University, space widely dominated by male.

Keywords: Woman and Work; University Management; Academic manager.

1. Introdução

Este estudo propõe um trabalho que terá o resgate da trajetória de vida de uma docente que ocupa o cargo de Reitora em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) que tenha vivenciado e vive a experiência de se tornar uma professora-gestora em uma Universidade.

As mulheres têm sofrido discriminação em diversas esferas da sociedade ao longo da história. Essa discriminação iniciou com a criação e disseminação do conceito do “essencialismo genérico” defendido por pensadores e filósofos como Aristóteles, Platão e Rousseau (LIMA *et al.*, 2013). Rousseau considerava que da mesma forma que a sociedade é dividida em dois sexos, deveria haver a divisão em dois espaços: o espaço público para os homens e o privado para as mulheres (GUIMARÃES, 2005).

Então, por serem percebidas como uma ameaça à ordem pública, as mulheres foram consideradas inferiores aos homens e relegadas apenas à esfera privada, ou seja, às tarefas domésticas, do cuidado e da maternidade. Esse panorama é o retrato do patriarcado, que ainda está presente na sociedade, caracterizado pela dominação masculina, gerando desigualdades políticas, econômicas e sociais entre homens e mulheres (MATOS; PARADIS, 2014).

A maior preocupação com esse tipo de pensamento é a de uma naturalização dessa suposta inferioridade das mulheres em relação aos homens, pela recorrência aos discursos relacionados à biologia e da concepção de natureza para tornar a diferença sexual em desigualdade social (TEIXEIRA, 2015). Assim, desde o início do sistema de dominação, preconceito e opressão contra as mulheres, houve também a luta, resistência e reivindicações por mudanças nas relações sociais entre homens e mulheres.

Os estudos sobre gênero têm buscado romper com essa diferenciação dos homens e das mulheres pelos fatores biológicos, trazendo as desigualdades como construções sociais. Esse conceito foi desenvolvido pelos movimentos feministas contemporâneos que buscam a igualdade de direitos (PRAUN, 2011). Então, passou-se a compreender que as noções do feminino e do masculino são fundamentos construídos social e historicamente, sendo as especificidades formadas pelas diferenças culturais inerentes a cada sociedade, ou seja, as relações sociais são mutáveis e contextuais (SCOTT, 1995).

Observa-se a importância dos movimentos feministas para a emancipação, a resistência e para a luta contra as desigualdades e os preconceitos sofridos pelas mulheres (CALÁS; SMIRCICH, 1999), bem como a conquista de direitos pelas mulheres pelos muitos enfrentamentos políticos (TEIXEIRA, 2015). Para Louro (1997), o principal objetivo das feministas, no início dos movimentos, foi de tornar visíveis aquelas ocultas historicamente pela segregação social e política, denunciando a ausência das mulheres na política, na ciência, nas letras e nas artes.

Apesar de toda a luta dos movimentos feministas, as desigualdades de gênero ainda podem ser observadas no ambiente de trabalho (CARREIRA; AJAMIL; MOREIRA, 2001). Teixeira (2015) afirma que mesmo com a inserção da mulher no mercado de trabalho e na vida pública e política por anos ainda há muitas desigualdades relativas a gênero, como diferenças salariais, pequena presença de mulheres em cargos de maior nível hierárquico, entre outros.

Nesse sentido, tem-se o fenômeno conhecido como teto de vidro (*glass ceiling*), e é entendido como uma barreira invisível que impede as mulheres de ocupar cargos de alta gestão e de liderança, devido ao preconceito e discriminação, fazendo com que as mulheres tenham maior dificuldade na ascensão de suas carreiras (EAGLY; KARAU, 2002). Para Steil (1997), essa barreira sutil afeta as mulheres como um todo apenas em função do gênero, impedindo a progressão profissional individual de cada uma delas.

O setor público se diferencia do setor privado em questões de gênero, salário e ascensões, pelo fato de ter o seu ingresso por meio de concurso, o que auxilia na diminuição da desigualdade entre homens e mulheres. Porém, o teto de vidro também é percebido nesse setor (PUPPIN, 1995). Os cargos de gestão nas instituições públicas, os chamados cargos comissionados e de função gratificada, são em sua maioria por indicação ou eleição, ocorrendo assim, as disparidades de gênero, conforme observado por Miranda (2010) em seus estudos com IFES mineiras. Ou seja, confirma-se

o fato de que as mulheres ainda estão em desvantagem em um sistema controlado pelos homens (LETA, 2003).

Leta (2003) questiona a situação das mulheres na ciência e nas universidades no Brasil, marcada por uma presença feminina ainda muito reduzida: Quantas mulheres são reitoras de universidades públicas? Quantas ocupam altos cargos no Ministério de Ciência e Tecnologia ou em suas agências, como o CNPq? Quantas estão nos âmbitos que decidem para onde e para quem vão os recursos das universidades?

Diante da crescente, mas ainda pequena presença feminina nas universidades, da persistência das desigualdades de gênero e da dificuldade feminina na ascensão a cargos de gestão, torna-se importante, então, com o presente estudo refletir sobre a professora-gestora que ocupa o cargo de Reitora na universidade, em uma perspectiva qualitativa que utiliza o método história de vida. Em face do exposto, pretende-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: *O que é ser mulher e gestora na Universidade?*

Essa pesquisa se torna relevante devido ao fato de a universidade estudada (nomeada nesta pesquisa como UFE) ter tradição de ensino na área de engenharia, ser originalmente constituída, em sua grande maioria, por docentes homens e apresentar uma recente inserção de docentes mulheres em cargos de gestão: a UFE estudada tem a sua primeira reitora mulher desde a sua criação.

Além disso, de acordo com Siqueira *et al.* (2016), ainda há pouca literatura relacionada à ascensão feminina a cargos de gestão em ambientes educacionais, como as IFES, e poucos estudos sobre a temática das mulheres na área da Administração. Nesse sentido, Calás e Smircich (1999, p. 281) afirmam que “a teoria organizacional tem sido, primariamente, uma literatura escrita por homens, para os homens e sobre os homens: como obter racionalmente a cooperação dos homens para atingir os objetivos organizacionais, como gerenciar (man/age)”.

O presente artigo se organiza em três seções, além desta introdução. São elas: a trajetória de Maria Carmem – abordando sobre a trajetória de vida da primeira mulher a ocupar o cargo de Reitora na UFE; ser professora-gestora universitária, onde se descreve e analisa os dados coletados na entrevista; e considerações finais – que apresenta os resultados encontrados.

2. A trajetória de Maria Carmem

O rumo você segue e ele depende de você, das suas lutas, do que você objetivou para você, como você vai traçar sua vida
(MARIA CARMEM).

Eu sou ex-aluna da UFE, tenho orgulho de ser UFE, e eu quero que minha instituição ela seja, minha instituição assim, a UFE, ela seja uma instituição respeitada, né? Como sempre foi
(MARIA CARMEM).

Maria Carmem nasceu em 23 de novembro de 1963 em uma cidade do interior de Minas Gerais. Sua mãe já estava com 34 anos e tinha outras duas filhas, sendo a diferença de idade para suas irmãs de 06 e 08 anos. Maria Carmem foi esperada como um menino, pelo fato da família já ter duas filhas, porém, “veio a surpresa Maria Carmem”. Seu nome foi escolhido para homenagear um importante médico político da sua cidade natal e seu segundo nome para homenagear a devota de sua mãe.

Maria Carmem queria um futuro diferente do que sua cidade poderia proporcionar e teve o apoio de amigas que queriam o mesmo para elas: “cidade do interior de Minas Gerais, anos 80, com amigas que ousavam afastar-se da família buscando um tipo diferente de futuro para si”. Como o tio acreditava que ela deveria continuar trabalhando na padaria, a época do vestibular foi uma luta, pois teve que insistir com sua mãe para estudar. Mesmo assim, Maria Carmem prestou vestibular. Sua intenção de estudar Nutrição foi por influência de uma amiga que estudava em outra universidade e que falava positivamente do curso. E a escolha de estudar na UFE foi por influência de seu melhor amigo desde a pré-escola, que cursava graduação em Engenharia na UFE, de acordo com Maria Carmem, eles a conduziram “a entrar neste mundo mágico, diverso e intelectualizado chamado de universidade”. Depois disso, tentou o vestibular para nutrição na UFE e passou. Porém, enfrentou a oposição do tio em estudar:

Mas o meu tio era contrário que eu viesse pra cá, ele ainda usou um termo que: ‘Para que que eu ia estudar, se mulher casava, né?’ Que ia assumir uma dupla jornada, que isso era bobagem. E que achava que eu deveria ficar na padaria (MARIA CARMEM).

Porém, apesar de a família tentar “segurar” Maria Carmem e após insistência com sua mãe em estudar, que no fundo queria permitir que a filha estudasse, ela então foi para a UFE cursar Nutrição. Na universidade, ela foi morar em uma república feminina e dividia a casa com mais 19 meninas:

E aquilo ali quando eu cheguei eu falei: ‘nossa, eu cáí onde eu queria, né? Esse é o mundo que eu queria’, acho que eu pensa-

va, não sabia qual era!! Aí ali eu comecei a ter noção de política, porque todas eram muito politizadas (MARIA CARMEM).

Maria Carmem explica que quando ela se formou, ela achava que ela tinha que continuar na cidade da UFE: “eu achava assim que não existia outro lugar, que eu não fosse feliz, não sei o porquê, eu coloquei isso na minha cabeça, que não fosse [cidade da UFE]”. E para continuar lá ela teria duas alternativas: ser professora e ir para a área da educação ou fazer concurso público para nutricionista na prefeitura. E a primeira oportunidade que surgiu foi o concurso para professor substituto na UFE, em junho de 1989. Então, Maria Carmem participou do concurso e passou, a vaga era para cobrir as disciplinas de dois professores da UFE que saíram para cursar o mestrado: “então foi a oportunidade que eu tive, então foi uma oportunidade, foi natural e que eu acabei abraçando a carreira e na verdade eu me sinto muito realizada”.

Maria Carmem explica que foram poucos meses como professora substituta, porque logo depois, em setembro, houve um concurso para professor efetivo. Maria Carmem fez o concurso e passou, sendo nomeada no dia 17 de novembro de 1989. Já em janeiro, Maria Carmem foi fazer um curso de especialização na USP: “eu fiquei lá um mês e meio, eu fiquei janeiro todo, tendo aula o dia inteiro, e fevereiro, acho que até metade de fevereiro”. Retornou à UFE com o título de especialista.

Assim que entrou na UFE como professora efetiva, Maria Carmem começou a participar do sindicato de docentes e se tornou tesoureira. Foi nesse mesmo período que ela ficou mais próxima do professor que criou o curso de Nutrição, que foi seu professor na graduação. Ela foi dividir sala com ele e, segundo ela, as outras pessoas tinham muito medo dele e falavam para ela tomar cuidado. Esse medo que as pessoas tinham era pelo fato de que ele perdia a paciência com várias professoras nas assembleias, além de chamar todas as professoras de “cérebro cor de rosa shock”.

Maria Carmem não concordava com esses comportamentos e o colocava para refletir sobre isso. Segundo ela, eles conversavam muito e ela aprendeu muito com ele, principalmente sobre administração pública. Mas Maria Carmem também ensinou muito a ele, principalmente sobre a política, porque nessa época ela já era muito politizada:

Esse maior contato com esse professor mais experiente fez com que Maria Carmem o trouxesse para as discussões do grupo de esquerda em que participava dentro da universidade. Nessa época, ainda não tinham candidatos para as eleições para a reitoria e, como Maria Carmem o levou para as discussões políticas de seu grupo, acabou que esse professor foi candidato a

vice-reitor na UFE e venceu: “[...] ele ganha, nós ganhamos e ele me convidou para ser pró-reitora com 29 anos [...]”.

Nesse meio tempo, Maria Carmem tinha cursado disciplinas isoladas em um Programa de Pós-Graduação em outra universidade, tendo o interesse em cursar o mestrado. Porém, para poder ter a licença integral para cursá-lo, ela precisava esperar os dois professores que estava substituindo que não haviam voltado da qualificação. Mesmo assim, Maria Carmem queria cursar o mestrado, mesmo que fosse tirar uma licença de forma parcial. Ela fez a prova do processo seletivo e passou no mestrado. Porém, como o seu colega professor venceu as eleições como vice-reitor, Maria Carmem foi chamada para assumir a Pró-reitoria de Extensão, o que fez com que ela ficasse dividida entre fazer o mestrado e assumir o cargo de gestão na UFE. Conversando com sua futura orientadora do mestrado, ela falou com a Maria Carmem que:

A academia estaria lá, né? Sempre vai estar lá, e que a oportunidade de administrar seria única, assim, vamos dizer assim, única, porque era uma oportunidade mais rara, mais difícil. Então que ela achava que como eu não ia conseguir a liberação total, que eu viesse administrar e que depois voltasse para fazer o mestrado (MARIA CARMEM).

Então, Maria Carmem tomou a decisão e assumiu seu primeiro cargo de gestão na UFE: de Pró-Reitora de Extensão. Na época, era uma Pró-reitoria que nunca tinha existido, primeiramente era coordenadoria, passou para diretoria e na época em que Maria Carmem assumiu se tornou pró-reitoria. Porém, após a indicação de Maria Carmem para assumir esse cargo, o vice-reitor enfrentou muitas críticas e até brigas pela indicação de pessoas que não queriam que Maria Carmem assumisse o cargo, porque já havia outros nomes para ser indicados e essas pessoas achavam Maria Carmem nova: “ele teve uma briga feia para que eu pudesse assumir o cargo, pelas pessoas me achavam muito nova, embora politizada, o povo me achava muito nova”.

Para cursar o doutorado, Maria Carmem teve que deixar a pró-reitoria, mesmo com o vice-reitor, seu colega professor, querendo que ela continuasse como pró-reitora: “e [o professor] não queria que eu fosse para o Reino Unido fazer doutorado, queria que eu continuasse como pró-reitora, eu falei: ‘não professor, eu preciso ir, eu preciso me titular’, aí ele falou: ‘vai mesmo, a academia sempre vai estar aqui’”. Ela e o marido submeteram à CAPES e ao CNPq o projeto, porém a bolsa foi cedida primeiramente

apenas ao marido para cursar o doutorado. Nessa época, Maria Carmem tinha ido a um congresso na cidade em que moraria posteriormente e entrou em contato com um pesquisador que aceitou receber tanto ela quanto o marido.

Maria Carmem descobriu que estava grávida nesse mesmo tempo em que foi aprovada para cursar o doutorado. Então, depois da licença maternidade, ela já saiu logo em seguida para cursar o doutorado no país de Gales com sua filha recém-nascida. Para ela, foi uma época muito difícil:

Então, eu cheguei no país de Gales com uma depressão pós-parto que eu já estava sentindo aqui [no Brasil]. E fo*i violenta, foi muito difícil, sofri muito, mais muito, mais muito. Depois do meu primeiro ano, até eles acertarem a medicação. Eu sei que fiquei até oito meses tomando, seis meses tomando, depois eles começaram a diminuir a dose com oito meses, eu acho que eles tiraram porque eu já estava normal. Mas até esse período, eu tive, eu sofri muito, eu achei que eu iria enlouquecer (MARIA CARMEM).

Foi um tempo de muito sofrimento para Maria Carmem. Ela já tinha problemas na menstruação com sintomas de uma possível endometriose, tinha dificuldade para engravidar e após ter engravidado teve depressão pós-parto. Maria Carmem afirma que não teve rejeição à filha: “não tive rejeição com a [filha], mas também separaram ela de mim, ela dormia com o [nome do marido]”.

Além das atividades que deveriam ser desenvolvidas pelo doutorado, Maria Carmem ainda tinha os cuidados com a filha e com a casa. Mesmo com essas dificuldades Maria Carmem fez o doutorado com muita pressão e com medo de não conseguir terminar, com uma preocupação grande do dinheiro público que foi investido nela. Ela teve ajuda de um amigo inglês que a auxiliou muito na sua tese, porque seu orientador teve depressão e ficou muito tempo afastado sem orientá-la. Mesmo assim, defendeu sua tese.

Após a defesa, retornou ao Brasil e logo recebeu o convite do seu colega professor, nesse tempo já reitor da UFE, para ser a superintendente de uma Fundação de Rádio e de Televisão, que era ligada à Instituição. Foi nessa época que Maria Carmem detectou uma série de irregularidades na Fundação e começou a ter atritos com o então reitor, seu colega professor:

E aí, eu comecei a ter as decepções com ele, que ele não podia ser o presidente, e ele era o presidente. E eu o demiti, tinha pessoas recebendo pelo..., e eu descobri uma série de corrupções.

Que começou a incomodar ele, né? E ele então, ele abriu 70 processos, e inclusive um desses processos era para me mandar embora da universidade (MARIA CARMEM).

Segundo Maria Carmem, ela sofreu muito nessa época, porque também teve que processá-lo, gerando um grande desconforto na UFE:

E gerou um incômodo na população, porque a gente acabou expondo a universidade, mas a gente estava combatendo a corrupção, e para mim estava claro. Talvez se você me perguntasse hoje se eu ia fazer aquilo, eu falo sim, eu faria, talvez não da forma como eu fiz, né? Por falta de experiência, acho que sempre você aprende com seus erros, faria de forma diferente, mas eu não deixaria talvez de denunciar não, talvez não, eu não deixaria de denunciar. Ele foi condenado a devolver quase 5 milhões aos cofres públicos (MARIA CARMEM).

E por ter denunciado o reitor, sofreu pressão de outros colegas, de acordo com Maria Carmem: “[...] professores falaram que eu era uma baderneira, entendeu? Ou seja, que eu tinha que aceitar a corrupção, né? Eu acho que era um pouco assim, que eu não podia ter feito isso e tal”.

Depois disso, Maria Carmem retornou à sua unidade acadêmica e um tempo depois se candidatou a chefe de departamento do curso de nutrição e foi eleita pelo voto paritário para a gestão de 2007 a 2009. Após ser chefe de departamento, Maria Carmem se dedicou inteiramente às atividades acadêmicas. Já em 2013, Maria Carmem se candidatou à diretoria da Unidade Acadêmica de Nutrição, que foi decidido também pelo voto paritário. E foi como diretora que Maria Carmem participou dos conselhos superiores da UFE, representando a Unidade Acadêmica do curso de nutrição, foi nessas reuniões que Maria Carmem percebeu que as pessoas queriam ouvir o que ela falava: “Mas as pessoas, eu percebi que as pessoas queriam me ouvir, porque percebiam em mim alguma coisa de conhecimento, de experiência, entendeu? De uma visão de universidade”.

Como Maria Carmem foi se destacando nesses conselhos superiores da UFE, um dos pró-reitores que também participavam das reuniões começou a falar sobre ela na Câmara de Pesquisa e de Pós-Graduação, inclusive em uma reunião em que seu marido estava presente. Segundo o pró-reitor, Maria Carmem sempre tinha votos contrários e ele achava que ela seria uma candidata à reitoria.

Maria Carmem fala que sua candidatura para a reitoria foi de “superpetão”. Segundo ela, em uma das reuniões do conselho superior, ela saiu da sala e na volta estavam um diretor de uma unidade acadêmica e a secretária de órgãos colegiados conversando sobre quem seriam os candidatos ao cargo de reitor:

Aí a secretária virou para ele e falou assim: ‘aí a candidata, é ela’, a secretária dos órgãos colegiados: ‘pergunta para ela’. Aí eu olhei para ela, eu falei: ‘Eu?’ . Ah ela falou: ‘É!’ . E eu escutando ele, os dois conversarem, e ele virou e falou assim, eu falei: ‘eu vou matar esse cara de raiva agora’, aí ele virou: ‘você vai sair candidata, [Maria Carmem]?’. Eu falei: ‘vou’. ‘Vai mesmo?’ . Eu falei: ‘vou’. Como se eu já tivesse definido. Mas eu não tinha definido, eu achei que aquilo não fosse andar. Aí eu não lembrei daquilo mais. Aí o povo foi chegando: ‘e você vai ser candidata?’ . Aí eu falei: ‘uai, eu acho que vou, agora eu acho que agora não vai ter jeito, eu vou’ (MARIA CARMEM).

Maria Carmem tinha um hábito de toda sexta-feira, na parte da tarde, ir se encontrar com três amigos. Eram professores de outra unidade acadêmica que Maria Carmem tinha como amigos, profissionais, militantes, eram pessoas que tinham muita experiência e que Maria Carmem gostava de ouvir.

Esses três amigos, e depois dois, porque um deles faleceu, contribuíram muito para o aprendizado de vida e profissionalmente de Maria Carmem, principalmente para atuação dela em cargos de gestão na universidade. E após decidir que sairia como candidata à reitoria, Maria Carmem foi contar como aconteceu para os seus dois amigos e um deles foi franco com ela sobre sua possibilidade de vencer a eleição, pelo fato de que, conforme já falado anteriormente, a UFE tem tradição nos cursos de engenharia, sendo a unidade acadêmica muito tradicional e por isso impacta nos acontecimentos da Universidade como um todo:

‘[Maria Carmem] eu acho que você não ganha, porque aqui na [unidade acadêmica dos cursos de engenharia] você não vai ter voto, porque os, eles dão um nome para eles lá, ‘os machões, ne? Essa velharia machona aqui na [unidade acadêmica] não vai votar numa mulher’. [...] Uai, tá bom, pelo menos concorrer vamos concorrer, ué. Ele falou: ‘é eu acho que concorrer

vale a pena, então vamos trabalhar'. Aí eu falei: 'vão, então vamos trabalhar' (MARIA CARMEM).

Porém, após caminhar na UFE e fazer uma avaliação, esse amigo viu que seu pensamento estava errado:

'[Maria Carmem], eu estou completamente enganado, parece que o seu nome está extremamente bem visto, as pessoas estão aceitando, inclusive aqui na [Unidade Acadêmica da engenharia], e eu acho que você tem chance mesmo, pelo menos no páreo a páreo, você tem chance de ganhar'. Aí ficou discutindo aquele negócio de vice, vice para cá, vice para lá (MARIA CARMEM).

E, assim, Maria Carmem começou a trabalhar na sua candidatura à eleição. Foi um momento difícil para ela, pois seus dois amigos não puderam participar pela rejeição que sofriam na UFE e Maria Carmem teve dificuldades em encontrar um grupo de apoio, porque as pessoas estavam com medo de caminhar com ela:

E eu sentia isso muito, eu fiquei muito sofreda por isso e também porque as pessoas tinham rejeição desses dois melhores amigos. Eu tive que fazer uma carta de próprio punho, eles tiveram que fazer, falando que eles não iam participar da administração. Isso foi o que mais me doeu na campanha, entendeu? De não poder falar que independente se eles fossem participar ou não, eu queria que eles tivessem ali comigo, ne? E aí, eu falei: 'ah, não vai ter jeito, vou ter que ir sozinha'. Assim, e do grupo que eu estava, quem tinha experiência não queria andar comigo, como não andou e eu fiquei praticamente carregando, aquele controle todo sozinha, ne? Assim fazendo aquele controle de, administrando a campanha, aí até que arrumei uns estudantes que começaram a me ajudar, a minha orientanda de mestrado, também me ajudou. Então, assim, acho que foi a campanha mais barata que teve, os outros gastaram 50 mil, não sei quantos mil, e a nossa ficou em 7, 8 mil, no máximo, os outros foi 50, 40 mil, usaram tudo de melhor (MARIA CARMEM).

Para Maria Carmem, mais do que gastar dinheiro na campanha era importante que ela se mostrasse mais para as pessoas: "E o que eu falava, eu tenho que falar, eu tenho que andar, eu tenho que mostrar quem eu

sou, e assim eu fiz, andei muito, falei muito, me mostrei, dei a cara para bater, e apanhei, bati, ne?”. Outra estratégia utilizada por Maria Carmem, tanto para o cargo de chefia de departamento, quanto para diretoria na Unidade Acadêmica de Nutrição e depois para o cargo de reitoria, era de focar nos votos dos técnicos-administrativos, que era um seguimento que Maria Carmem sempre teve um bom relacionamento: “Então o que que acontecia, quando eu fecho com os técnicos, eu fecho com um segmento que eu não vou perder, vai ser muito difícil, porque o outro eu vou ficar pau a pau, perdendo por um pouco, entendeu, e assim foi”.

E Maria Carmem reflete sobre toda a campanha, as dificuldades e barreiras que enfrentou e quebrou:

E a própria eleição em si, ela foi uma conjuntura muito interessante, porque na verdade eu venci muitos poderes estabelecidos na instituição, ne? E de todas as formas e características, desde partidárias, ne? Que aqui dentro não tem, mas fora, até de ex-reitores, grupos políticos aqui que lideravam há mais de 14 anos a universidade, que achavam que, com ex-reitores fazendo vídeos. Então eu acho que foi uma vitória assim, uma coisa que me marcou muito, a minha capacidade, porque, eu fui praticamente ..., as pessoas estavam com dificuldade de caminhar comigo na campanha por causa de medo de retaliação, então enquanto eles andavam com 60, eu andava era com 10, 15 pessoas, ne? E fui barrada de entrar em alguns setores, ne? E mesmo assim eles me fizeram as perguntas e eu respondi, fizeram as perguntas assim, por escrito, mas eu não deixei de enviar. Eu fui aos debates, eu não tinha um grupo que me desse tanta sustentação na plateia como eles tinham. E ganhar nas casas decimais isso tem um sabor muito bom, assim não no sentido assim pejorativo, mas no sentido assim, puxa eu dei conta de ganhar mesmo com essa situação toda contrária a mim, ne? Então eu, isso assim também foi assustador, no sentido: isso é real, ne? Será que realmente isso aconteceu, ne? (MARIA CARMEM).

Maria Carmem está no cargo de Reitora há um ano e meio e já sofreu algumas agressões e manifestações nesse tempo como reitora, por tentar resolver questões extremamente complexas e delicadas na UFE. E faz uma reflexão sobre uma dessas situações: “talvez aquela agressão foi mais até por causa da questão de gênero, talvez se tivesse um homem ali, eles não tivessem me agredido tanto. [...] eles começaram a querer me colocar como

se fosse em saia justa”. Para Maria Carmem foi um episódio muito constrangedor, porém ela relata que conseguiu dar a resposta aos manifestantes e isso a fortaleceu ainda mais:

Mas eu me senti mais fortalecida ainda, eles sabem hoje, aquela comunidade sabe quem é a reitora, eu tenho certeza que eles estão me respeitando muito mais do que antes, por não me conhecer tanto como me conheceram profundamente pela coragem, né? Pelo enfrentamento, pela capacidade de enfrentamento, pela seriedade, pelo compromisso pela instituição (MARIA CARMEM).

Quadro 01 - Cargos e Encargos Administrativos na UFE

Cargo	Órgão	Período	
Reitora	Universidade Federal Estudada (UFE)	fev/17	Atual
Diretora	Unidade Acadêmica do curso de Nutrição	2013	2017
Coordenadora	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde	2014	2017
Coordenadora	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde	2012	2017
Membro	Comissão Permanente de Pessoal Docente	jan/2009	jan/2011
Tutora	Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde	abr/2008	mar/2012
Membro	Comissão de Monitoria	jan/2008	jan/2010
Membro	Comitê de Extensão da UFE	abr/2008	abr/2009
Chefe	Departamento de Nutrição	2007	2009
Presidente	Comissão de Monitoria da Unidade Acadêmica da Nutrição	jan/2004	jan/2008
Membro	Comitê de Ciências da Vida da UFE	2004	2008
Membro	Colegiado do Curso de Nutrição	fev/2002	fev/2006
Superintendente	Fundação Educativa de Rádio e Televisão	2001	2002
Representante da UFE	Conselho Municipal de Assistência Social	1994	
Representante da UFE	Conselho Municipal de Saúde	1993	
Pró-Reitora	Pró-reitoria de Extensão da UFE	1993	1998

Fonte: Dados da pesquisa.

3. Ser professora-gestora universitária

[...] eu acho que eu sou uma pessoa normal como qualquer outra, estou ocupado nesse momento, estou reitora, estou ocupando o cargo
(MARIA CARMEM).

O conceito de gênero, defendido pelas feministas pós-estruturalistas, versa sobre as relações de poder entre homens e mulheres. Percebe-se que o exercício do poder constitui as diferenças nas relações de gênero, explicando a subordinação das mulheres historicamente, contudo incluindo as lutas e resistências de mulheres para essa conjuntura. Dessa maneira, verifica-se que Maria Carmem lutou e resistiu a esse exercício do poder que faz com que as universidades sejam ainda um ambiente predominantemente masculino, dificultando assim a ascensão de mulheres aos cargos de maior nível hierárquico (SCOTT, 1995; LOURO, 1997).

Contra esse poder Maria Carmem ocupou diversos cargos e encargos na UFE, conforme apresentado no Quadro 1. Neste subcapítulo, foca-se nos cargos de gestão ocupados por ela, quais sejam: pró-reitora de extensão, superintendente da Fundação Educativa de Rádio e Televisão e, atualmente, reitora.

Maria Carmem sofreu discriminação por ser nova na universidade indo ao encontro de Siqueira et al. (2016), de uma possível reflexão acerca da baixa representatividade das docentes mulheres nos cargos de gestão nas universidades é que esses postos, principalmente os de níveis mais altos, são ocupados por docentes mais experientes e que possuem maior idade, fatores relevantes para esses cargos. Em seu primeiro cargo assumido na UFE, o de pró-reitora, Maria Carmem tinha apenas 29 anos. O vice-reitor que a indicou teve que lidar com muitas críticas e uma pressão para não nomeá-la: “ele teve uma briga feia para que eu pudesse assumir o cargo, pelas pessoas me achavam muito nova, embora politizada, o povo me achava muito nova” (MARIA CARMEM).

E sofreu muita pressão das pessoas que não a queriam no cargo: “oh, está todo mundo de olho em você, olha lá o que você está fazendo” (MARIA CARMEM). Ou seja, Maria Carmem nesse período teve que ainda trabalhar mais e provar que era qualificada e competente para manter sua função como pró-reitora da UFE, indo ao encontro com o resultado da pesquisa de Estivalet et al. (2017, no prelo) que constatou que as mulheres tinham que trabalhar mais e melhor para terem o mesmo reconhecimento que os professores homens tinham. Além da dificuldade em assumir o cargo, Maria

Carmem teve que estruturar toda a Pró-Reitoria de Extensão, tendo que criar as normas e procedimentos para que o setor funcionasse na UFE.

Já após o retorno do doutorado, Maria Carmem assumiu o cargo de superintendente de uma Fundação de Rádio e Televisão ligada à UFE. Nesse cargo, Maria Carmem descobriu uma série de problemas e corrupções do mesmo colega que a tinha indicado para o cargo de pró-reitora e de superintendente. Foi um momento muito delicado e difícil para Maria Carmem, que enfrentou 70 processos, sendo um deles da demissão dela da UFE. Por causa da denúncia, Maria Carmem afirma que sofreu algumas críticas e repreensões de colegas da UFE, que falavam que ela não devia ter realizado a denúncia contra o seu colega. E com isso, Maria Carmem teve que pedir exoneração do cargo de superintendente.

Maria Carmem entrou na corrida eleitoral para reitora de “supetão”. Ela conta que recebeu várias críticas de membros do Conselho Universitário da UFE sobre as suas decisões e pela maneira que se colocava nas votações. Por causa disso, esses professores tinham medo que ela viesse como candidata à reitoria, e, para deixa-lo intrigado, Maria Carmem afirmou que entraria como candidata. E acabou entrando mesmo.

Conforme já explicado neste trabalho, as duas formas de assumir cargos nas universidades são: por indicação do reitor ou por eleição. A professora-gestora ocupou cargos tanto de indicação e quanto eletivos. Porém, esse último apresenta desafios já no processo eleitoral.

Maria Carmem tinha uma facilidade maior com as questões políticas da corrida eleitoral: “e assim eu fiz, andei muito, falei muito, me mostrei, dei a cara para bater, e apanhei, bati, ne?” (MARIA CARMEM). Porém, fala que não teve muito apoio na sua caminhada eleitoral para o cargo de reitora: “quem tinha experiência não queria andar comigo, como não andou e eu fiquei praticamente carregando, aquele controle todo sozinha, ne? Assim fazendo aquele controle de ..., administrando a campanha” (MARIA CARMEM). E teve que lidar com provocações de pessoas que apoiavam outros candidatos durante as eleições, até depois do resultado em que saiu vitoriosa: “Aí cheguei lá, a primeira pessoa que eu encontro é o chefe de gabinete, que é da unidade acadêmica de nutrição, [nome], com um bottom da chapa 4. Eu achei aquilo um desprazer, que imaturidade política, ne?” (MARIA CARMEM).

Por causa dessa discriminação sofrida por Maria Carmem pelas pessoas que apoiavam outro candidato, para ela, o resultado eleitoral para a reitoria foi surpreendente. E reflete: “a despeito de ser mulher, aconteceu numa universidade cujo carro chefe sempre fora engenharia. Sinal dos tempos, reflito cá comigo. Dupla responsabilidade ser mulher e nutricionista”

(MARIA CARMEM). Ou seja, na contramão do fato de que os docentes homens são maioria absoluta nos cargos gerenciais das universidades de Minas Gerais, conforme cita Siqueira et al. (2016), e do preconceito e dificuldade de mulheres em alcançarem cargos de gestão nas Universidades, Maria Carmem se tornou a primeira Reitora mulher da UFE. Além disso, tem ainda o fato de a UFE ter tradição nos cursos de engenharia, e por causa disso, como Maria Carmem mesmo citou, terem mais gestores desses cursos na universidade, o que torna mais um desafio ela tendo sua formação como nutricionista.

Maria Carmem comenta que não recebeu nenhum treinamento para atuar nos cargos de gestão, sendo tudo “no erro e acerto”. Comprova-se aqui o que Miranda et al. (2013) e Marra (2006) afirmam. Segundo as autoras, na maioria das vezes não há treinamento para o exercício da função, ocorrendo o aprendizado “na prática” ou por meio da tentativa e erro. Segundo a professora, ela conversa muito com as pessoas mais experientes e que essas ajudam muito nas questões relacionadas à gestão.

Por fim, na última entrevista com a professora-gestora foi feita uma reflexão do que é ser mulher hoje na universidade:

Ser a maioria, né? Ser a maioria, hoje nós não somos, entre os estudantes nós mulheres somos em maior número, não entre docentes e também não entre técnicos. Mas o que eu vejo, é que esse espaço a cada dia ele vem abrindo mais e mais para nós mulheres. Acho que cabe a nós ocupar, né? E ocupar bem. Só da gente ser a maioria como estudante, ou seja, nós temos a formação, então provavelmente esses espaços, eles vão ser conquistados, a qualquer hora eles vão estar ocupados por mulheres, né? (MARIA CARMEM).

Maria Carmem possui uma visão muito positiva do que é ser mulher hoje na universidade. Ela entende que a qualificação é o caminho para as mulheres conquistarem mais espaços na sociedade: “porque eu acredito no desenvolvimento, porque a educação ela é libertadora, né? O conhecimento ele é libertador” (MARIA CARMEM). E afirma que participar ativamente do processo de educação das mulheres é uma das maiores recompensas:

E nós mulheres por estarmos dedicando mais à formação, à nossa formação, à nossa educação, isso também nos garante mais espaço, né? Então, eu acho que o futuro é um futuro mais promissor para nós mulheres, né? E isso é muito importante, isso é muito, saber que você ajuda a criar esses espaços,

que você trabalha com políticas para ajudar a abrir esses espaços, isso é muito importante, isso é um retorno muito, muito gratificante, para mim enquanto mulher. E assim, eu acredito a educação ela, ela te permite andar em vários caminhos, né? E a mulher sendo em maior número como discente, provavelmente os espaços dela, é questão de tempo para ser conquistado, né? (MARIA CARMEM).

4. Considerações finais

Esta investigação orientou-se pelo seguinte problema de pesquisa: O que é ser mulher e gestora na universidade? Na busca por respostas à problemática, realizou-se um estudo qualitativo, com a professora-gestora que ocupa o cargo de Reitora de uma IFES. Os dados foram coletados por meio de entrevistas de trajetória de vida.

A trajetória da professora-gestora desta pesquisa demonstra os desafios, dificuldades e vitórias no decorrer da carreira na universidade. Todos os aspectos apresentados foram relevantes para se constatar que a Maria Carmem viveu e vive o preconceito e a discriminação por ser mulher e por ocupar um ambiente de homens administrado por homens (CAPPELLE; MELO, 2010). Porém, evidencia-se a resistência dela em galgar e conquistar cargos de alto nível hierárquico mesmo nesse ambiente.

Por fim, respondendo às indagações no início desta pesquisa realizadas por Leta (2003) há quinze anos: Quantas mulheres são reitoras de universidades públicas? Quantas ocupam altos cargos no Ministério de Ciência e Tecnologia ou em suas agências, como o CNPq? Quantas estão nos âmbitos que decidem para onde e para quem vão os recursos das universidades? Ao se fazer uma reflexão dos achados deste trabalho, verifica-se que há um aumento de cargos de gestão ocupados pelas mulheres (tem-se a primeira reitora mulher na UFE), porém, não é muito diferente do que foi apresentado no estudo da autora, ou seja, mesmo após quinze anos do estudo de Leta, a ciência, as universidades e a gestão universitária no Brasil ainda possuem uma presença feminina muito reduzida comparada com a presença masculina, conforme apresenta este estudo e nos estudos de Pereira e Lopes (2015), Siqueira et al. (2016), Estivalet et al. (2017).

Referências

- CALÁS, M. B.; SMIRCICH, L. Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas nos estudos organizacionais. In: CLEGG, S.; HARDY, C; NORD, D. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. v. 1. São Paulo: Atlas, 1999. 275-329 p.
- CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L. Mulheres policiais, relações de poder e de gênero na Polícia Militar de Minas Gerais. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, n. 3, p. 71-99, 2010.
- CARREIRA, D.; AJAMIL, M.; MOREIRA, T. **A Liderança Feminina no Século 21**. São Paulo: Cortez, 2001.
- EAGLY, A. H.; KARAU, S. J. Role congruity theory of prejudice toward female leaders. **Psychological Review**, v. 109, n. 3, p. 573-598, 2002.
- ESTIVALET, A. G.; JUNQUEIRA, B. D.; CÉ, C.; LOPES, F. T.; FREITAS, G. R.; GALLI, L. S. Mulheres na Ciência do Rio Grande do Sul: trajetórias de persistência. In: Visibilidade Feminina. **Editora D'Plácido**, 2017. No prelo.
- GUIMARÃES, M. F. Trajetória dos feminismos: introdução a abordagem de gênero. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. **Marcadas a ferro**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, p. 77-92, 2005.
- LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.17, n. 49, p. 271-284, 2003.
- LIMA, G. S.; CARVALHO NETO, A.; LIMA, M. S.; TANURE, B.; VERSIANI, F. O teto de vidro das executivas brasileiras. **Revista Pretexto**, v. 14, n. 4, p. 65-80, 2013.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: vozes, 6ª Ed., 179 p., 1997.
- MARRA, A. V. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de C. Humanas**, v. 6, n. 2, p. 253-265, jul./dez. 2006.
- MATOS, M.; PARADIS, C. G. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos Pagu**, n. 43, jul./ago., p. 57-118, 2014.
- MIRANDA, A. R. A. **Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. 2010, 162 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2010.

MIRANDA, A. R. A.; FONSECA, F. P.; CAPPELLE, M. C. A.; MAFRA, F. L. N.; MOREIRA, L. B. O exercício da gerência universitária por docentes mulheres. **Revista Pretexto**, v. 14, n. 1, p. 106-123, 2013.

PRAUN, A. G. Sexualidade, gênero e suas relações de poder. **Revista Húmus**, v. 1, n. 1, p. 55-65, 2011.

PUPPIN, A. B. Mulheres em cargos de comando. In: BRUSCHINI, C.; SORJ, B. (Org.). **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994. Relatório Azul/POA: Assembleia Legislativa, 1995.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SIQUEIRA, R. F. B.; MIRANDA, A. R. A.; RIBEIRO, F. T. F.; CAPPELLE, M. C. A. A presença de docentes mulheres em cargos gerenciais nas universidades federais do estado de Minas Gerais. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 9, n. 2, 2016.

STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica - compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**, v. 32, n. 3, p. 62-69, 1997.

TEIXEIRA, J. C. **As artes e práticas cotidianas de viver, cuidar resistir e fazer das empregadas domésticas**. 2015, 412 p. Teses (Doutorado em Administração) – Centro de Pós Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAPÍTULO 12

A ESCOLA E @S FILH@S LGBTI+

REFLEXÕES SOBRE OS NOVOS ARRANJOS PARENTAIS NO BRASIL

Geraldo Lucas Lopes Ferreira¹

Kênia Guimarães Rodrigues Magalhães²

Resumo: O presente artigo busca analisar os novos arranjos parentais no Brasil, que antes estavam imersos no contrato social heterocentrado, bem como, preparar as escolas na compreensão destas novas molduras familiares, visto que é o ambiente onde se formam novos valores, pluralismo de pensamentos, pautas de convivência social e de habilidades, que contribuem para o reconhecimento d@s filh@s LGBTI+. Assim, colocar a escola, como protagonista da promoção do reconhecimento, dos novos arranjos parentais, e das questões relacionadas à diversidade sexual, é combate as LGBTIfóbias, preconceitos e discriminações em desfavor dos membros da comunidade LGBTI+ e de suas filhas e filhos. Logo, o poder de legitimidade da escola, enquanto instituição fundamental e democrática ensaja o reconhecimento e o acolhimento, de crianças e adolescentes, vindos de composições familiares diversas, participando, além disso, da construção de uma sociedade democrática, da qual todas as pessoas e famílias podem

¹ Estudante de Direito na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) unidade de Diamantina/MG, Brasil. Bolsista PIBIC/FAPEMIG pelo Grupo de Pesquisa, certificado pela CNPq: “Gênero e Efetivação dos Direitos da Pessoa” com Projeto de pesquisa: “Os Efeitos da Despatologização da Transexualidade: entre Reconhecimento e Tolerância dos Direitos da Pessoa”. E-mail: glucaslopes@icloud.com

² Mestre em Direito: Hermenêutica e Direitos Fundamentais; Professora do Curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) unidade de Diamantina/MG, Brasil; Líder do Grupo de Pesquisa, certificado pelo CNPq: “Gênero e Efetivação dos Direitos da Pessoa”, Orientadora do Projeto de Pesquisa: “Os Efeitos da Despatologização da Transexualidade: entre Reconhecimento e Tolerância dos Direitos da Pessoa”. E-mail: keniagrmag@gmail.com

fazer parte, sem ameaças, e com mesma dignidade.

Palavras-chave: Família; Reconhecimento; Diversidade; Papeis parentais.

Abstract: This article seeks to analyse the new parental arrangements in Brazil, that were once immersed in the heterocentric social contact, as well as to prepare the schools on understanding of these new frames, since it is the environment where they form new values and pluralism of thoughts, social coexistence guidelines and skills, that contribute to the recognition of LGBTI+ children. Thus, put the school as the protagonist of the promotion of recognition of the new parental arrangements, and issues related to sexual diversity, is to fight the LGBTIphobia, prejudices and discrimination against members of the LGBTI+ community and its daughters and sons. Therefore, the power of legitimacy of the school, while fundamental and democratic institution requires the recognition and acceptance of children and adolescents from several compositions of families, and participates, moreover, in the construction of a democratic society, which all individuals and families can take part, without threats, and with the same dignity.

Keywords: Family; Recognition; Diversity; Parental Roles.

1. Introdução

A invisibilidade dos filhos e filhas de LGBTI+³, mais precisamente no ambiente escolar, vem se tornando questão social muito recorrente, haja vista autorização legal da conjugalidade homoafetiva, o que fez desta filiação, fenômeno presente em muitos lares do Brasil. As escolas como instituições inclusivas, devem adequar-se a essa nova realidade social, a fim de receber crianças e adolescentes em ambiente livre de preconceitos e discriminações.

As principais características da consolidação dessa nova dimensão social de ser família, a conjugalidade homoafetiva, devem ser entendidas dentro de uma moldura social e cultural específica, resultante de diversas

³ A sigla LGBTI+ diz respeito à população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual. O símbolo + foi acrescentado à sigla LGBTI para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

lutas e conquistas dos integrantes da comunidade LGBTI+, que carregaram nestas lutas o direito fundamental de ser reconhecido.

Diante desse contexto, a escola passa a ser o local onde as pressões de coexistência social se manifestam mais visivelmente, pois se trata de um contexto múltiplo de aprendizado, dentre os quais, o modo de compreender a diversidade sexual e familiar. Em contrapartida, a carência das escolas, na compreensão dessas diversidades, pode ser o reflexo da falta de efetividade, das políticas e dos planos educacionais de reafirmação de direitos, vigentes no Brasil.

2. Arranjos parentais: nova dimensão social de família e sua diversidade

O constructo social emancipou novos meios de ser familiar, que moldura nos princípios fundamentais da igualdade e liberdade, perdendo-se o sentido fechado e determinado naturalmente, e concede o espaço para a família ser reconhecida em novas vertentes de papéis e estereótipos sociais. Logo (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 540) “a família não é uma entidade em si nem, tampouco, uma entidade fixa: ela é o lugar onde se desenvolvem as normas de filiação e de parentesco, construindo sistemas elementares, cuja finalidade é ligar os indivíduos entre eles e à sociedade”.

Lévi-Strauss (1982, p. 520) elucida essa evolução dos novos arranjos parentais, como ato de troca, na qual, seria “a regra de exogamia que a exprime, tem por si mesma um valor social”, na qual fornece:

O meio de ligar os homens entre si e de superpor aos laços naturais do parentesco os laços daí em diante artificiais, porque libertados do acaso dos encontros ou da promiscuidade da existência familiar, da aliança governada pela regra. A este respeito o casamento serve de modelo a esta “conjugalidade” artificial e temporária que se estabelece em certos colégios entre jovens do mesmo sexo, fato que Balzac observou profundamente, mostrando que nunca se superpõe aos laços de sangue, mas os substitui. (LÉVI-STRAUSS, 1982, pp. 520-521).

No final da década de 80, países do norte da Europa - Dinamarca, Suécia e Noruega, começam a viver uma revolução no sistema de parentesco, que passou a reconhecer de forma legal, às relações amorosas estáveis entre gays e lésbicas, tendo como um de seus argumentos (MELLO, 2005, p. 203) “o estabelecimento de relações monogâmicas e duradouras, contribuindo para diminuição das possibilidades de infecção pelo HIV,

além de assegurar amparo legal aos parceiros de homens mortos em decorrência da epidemia”.

Os termos conjugalidade e a parentalidade⁴ marcam a união dos casais, membros da comunidade LGBTI+. E é consolidação dessa nova dimensão social de ser família, vista dentro de uma moldura social e cultural específica, resultante de diversas lutas e conquistas dos integrantes dessa comunidade, que buscam o direito de ser reconhecido, e ter o seus filhos respeitados em qualquer campo social, principalmente no escolar.

No Brasil, a entidade familiar é compreendida, conforme art. 226, §4º, da Constituição Federal de 1988, como a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, assim, o sistema da parentalidade, e a possibilidade de união homoafetiva, tem sua ocorrência com efetivação deste artigo, bem como, do art. 225, §3º, também da Carta Magna, que garante o direito da união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo o ordenamento jurídico facilitar sua conversão em casamento.

Assim entender o parentesco como conjunto de práxis que estabelecem nas relações de vários tipos (BUTLER, 2003, p. 221) “que negociam a reprodução da vida e as demandas da morte, então as práticas de parentesco são aquelas que emergem para dirigir as formas fundamentais da dependência humana”, em outras palavras, incluem o nascimento, a criação das crianças, as afinidades e apoio emocional, bem como, os vínculos de gerações, a doença, o falecimento e a morte.

No que se refere à homoparentalidade⁵, esta é elemento da parentalidade, e é nomeação de família formada por pais homossexuais. A constituição da homoparentalidade vem de lutas por reconhecimento e respeito, assim, ao pensar na possibilidade desta, houve anteriormente movimentos de combate à discriminação da união homoafetiva e a desvinculação com o modelo heterocentrado, com papéis familiares fechados, diante

⁴ A parentalidade, assim como a filiação, se constrói no relacionamento desenvolvido entre pais e filhos e no desenvolvimento do mundo emocional e psíquico dos pais e filhos. Nota-se cada vez mais nas novas configurações familiares, a “parentalidade” sendo exercida, por várias pessoas; vários “pais e mães”. (GARBAR, C.; THEODORE, F. *Família Mosaico*. São Paulo: Augustus, 2000).

⁵ A situação homoparental mostra o aumento da flexibilização nas relações e papéis sociais de gênero, o que demonstra um maior questionamento de ser feminino e masculino, dos constructos ideológicos na atualidade. (SANTOS, C. *A parentalidade em famílias homossexuais com filhos: um estudo fenomenológico de vivências de gays e lésbicas*. Tese (Doutorado). FFCLPRP. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004).

dos novos meios de pensar a instituição familiar. Maria Consuêlo Passos (2005) traz essa questão para a discussão acerca da necessidade de desmarcar os papéis fixos:

A composição familiar homoparental é marcada pela ausência de papéis fixos entre os membros; pela inexistência de hierarquias e pela circulação das lideranças no grupo; pela presença de múltiplas formas de composição familiar e, consequentemente, de formação dos laços afetivos e sociais, o que possibilita distintas referências de autoridade, tanto dentro do grupo como no mundo externo. (PASSOS, 2005, pp. 37-38).

A prática do incesto pode ser utilizada como exemplo, quando se compara os casos de parentalidade LGBTI+, haja vista que, são dois casos, que a sociedade proíbe e não reconhece. Esta proibição e a ausência de reconhecimento aplicam-se ao primeiro caso, a um fenômeno natural, comumente realizado entre os animais, e no segundo caso a um fenômeno completamente estranho a função da vida social. Assim, “a sociedade só proíbe aquilo que suscita.” (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 57). Sobre a história do parentesco, Judith Butler (2003) escreve:

Eu o diria desse modo: a história do parentesco, de acordo com a visão de Lévi-Strauss, é uma alegoria para a origem da cultura e um sintoma do próprio processo de naturalização, uma alegoria que acontece, brilhantemente, insidiosamente, em nome da própria cultura. Assim, pode-se acrescentar que os debates sobre as distinções entre natureza e cultura, que se tornam perceptivelmente agitados quando as distinções entre animal, humano, máquina, híbrido e ciborgue permanecem não resolvidas, são configurados no lugar do parentesco, pois mesmo uma teoria do parentesco radicalmente culturalista volta-se contra uma “natureza” desacreditada e, assim, permanece numa relação constitutiva, e por definição, em relação àquilo que pretende transcender. (BUTLER, 2003, p. 255).

Encarar o fenômeno do parentesco LGBTI+ é de certa maneira colocar a história culturalista contra uma “natureza” heteronormativa, o que permanece na relação constitutiva, com viés transcendental. Nesse sentido, a parentalidade desloca o lugar central das relações biológicas e sexuais, e permite que um laço familiar durável seja pensado fora da moldura biológica.

3. Os corpos LGBTI+ como dispositivos de construção do biopoder

No processo de reconhecimento dos novos arranjos parentais LGBTI+, o campo assistencial, social, jurídico, e principalmente o escolar, deve entender que a dependência aos desejos e prazeres corporais é prática recorrente em todos os seres humanos. E este desejo, essa busca de prazer, assim como a necessidade de compartilhar intimidade e afeto, são inerentes aos seres, e às vivências desses sujeitos, permitem o exercício de sua sexualidade em diferentes formas. Em contrapartida, esses atos, que deveriam ser individuais, não são, pois ainda existem pressões sociais sobre o gênero, sexo e orientação sexual, obrigando-lhe a se realizar conforme corpo naturalmente dimórfico, que segue os modelos tradicionais de formar uma família.

Os corpos femininos aparecem referenciados na maternidade e os masculinos, na virilidade. Ocasão em que a mulher de verdade deve “dar-se ao respeito”, “não deve ser vulgar”, “não tomar a iniciativa da conquista”. O homem deve ser “forte, ter iniciativa e ser sexualmente ativo”. Essas idealizações, estereótipos e papéis dos gêneros “estabelecerão os domínios da masculinidade e feminilidade apropriados e impróprios e estarão fundamentadas no dimorfismo ideal e na complementaridade heterossexual dos corpos” (BENTO, 2006, p. 34). Desse modo, o dimorfismo, a heterossexualidade e as idealizações serão as bases para construção do que Judith Butler designou “normas de gênero” e terão como finalidade estabelecer o que pode conferir aos corpos expressão legítima.

Visando contribuir para esta discussão, Berenice Bento (2006) afirmou:

A história do corpo não pode ser separada ou deslocada dos dispositivos de construção do biopoder. O corpo é um texto socialmente construído, um arquivo vivo da história do processo de produção reprodução sexual. Nesse processo, certos códigos naturalizam-se, outros são ofuscados ou/e sistematicamente eliminados, postos às margens do humanamente aceitável. A heterossexualidade não surge espontaneamente em cada corpo recém-nascido, inscreve-se reiteradamente por meio de operações constantes de repetição e de recitação dos códigos socialmente investidos como naturais. (pp.87-88)

Quando o médico usa as expressões: “é um menino/uma menina”, “produz-se uma invocação performativa e, nesse momento, instala-se um

conjunto de expectativas e suposições em torno desse corpo” (BENTO, 2006, p. 88). Essas suposições e expectativas tentam antecipar o que seria o mais natural, o mais coerente para o corpo que se tem, e após o nascimento, as expectativas materializam em brinquedos, cores e roupas. Essas repetições materializadas ao gênero “funcionam como citações, e cada ato é uma citação daquelas verdades estabelecidas para os gêneros, tendo como fundamento para a sua existência a crença de que são determinados pela natureza”. (BENTO, p. 90).

Preciado traça uma visão sobre o corpo LGBTI+ como biopoder, quando utiliza a expressão “contrassexualidade”, o nome provém indiretamente de Michael Foucault, “para quem a forma mais eficaz de resistência à produção disciplinar da sexualidade em nossas sociedades liberais não é a luta contra a proibição, e sim a contraprodutividade” (PRECIADO, 2014, p. 22), ou seja, a produção de formas de prazer-saber alternativas à sexualidade moderna. Sobre os objetivos do manifesto contrassexual, a autora completa:

No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas. Por conseguinte, renunciam não só a uma identidade sexual fechada e determinada naturalmente, como também aos benefícios que poderiam obter de uma naturalização dos efeitos sociais, econômicos e jurídicos de suas práticas significantes. (p. 21).

A contrassexualidade é análise crítica da diferença de gênero e de sexo, fruto do contrato social heterocentrado, “cujas performatividades normativas foram inscritas nos corpos como verdades biológicas tem por objetivo de estudo as transformações tecnológicas dos corpos sexuados e generizados” (BUTLER, 2001). Além de romper com o contrato social que é referenciado ao natural-biológico, a contrassexualidade supõe que o sexo e a sexualidade (e não somente o gênero) são compreendidos como “tecnologias sociopolíticas complexas; que é necessário estabelecer conexões políticas e teóricas entre o estudo dos dispositivos e dos artefatos sexuais.” (PRECIADO, 2014, p.25).

Os corpos devem tornar-se um campo falante que constituem suas próprias identidades, onde “reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas”. (PRECIADO, 2014, p. 21). No qual o sujeito por meio do seu próprio desejo, “tentar estudar em si mesma, em suas origens e formas próprias, essa superprodução de saber sociocultural sobre a sexualidade” (FOUCAULT, 2012, p. 60).

Para Guacira Lopes Louro (1997, p. 26), “as identidades sexuais se constituem através das formas como vivemos a nossa sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as”. Esses mesmos sujeitos também podem se identificarem, socialmente e historicamente, como masculinos ou femininos e posteriormente construir suas próprias identidades de gênero, por meio da superprodução da sua sexualidade, como é o caso do transgênero. O gênero se comporta com uma identidade debilmente constituída, “uma identidade instituída por uma repetição estilizada de atos.” (BENTO, 2006, p. 92). De acordo com Guacira Lopes Louro (1997) os estereótipos ou papéis de gênero:

Seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas. Ainda que utilizada por muitos/as, essa concepção pode se mostrar redutora ou simplista. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. (LOURO, 1997, p. 24).

A orientação sexual e a identidade de gênero, embora sejam qualidades presentes no corpo, não é necessariamente a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres. Considera-se aqui tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade que “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”, (LOURO, 1997, p. 27). Não seria possível fixar um momento, seja esse o

nascimento, a adolescência, que possa ser tomado como identidade de gênero, em outras palavras, o gênero está sempre se constituindo, é instável e passível de transformação. Judith Butler (2009) ainda completa a ideia:

De fato, as correlações entre identidade de gênero e orientação sexual são, na melhor das hipóteses, turvas: não se pode prever, com base no gênero de uma pessoa, qual identidade de gênero ela terá e qual ou quais direções do desejo essa pessoa, ao final, levará em consideração e seguirá. Embora John Money e outros, assim chamados, transposicionalistas pensem que a orientação sexual tende a ser uma consequência da identidade de gênero, seria um grande erro pressupor que a identidade de gênero causa a orientação sexual ou que a sexualidade tem necessariamente como referência uma prévia identidade de gênero. Tal como tentarei mostrar, ainda que uma pessoa aceitasse como não sendo problemático indicar quais são as características “femininas” e quais são as “masculinas”, isso não acarretaria que o “feminino” é atraído pelo o “masculino”, e o “masculino” pelo o feminino. Isso só se daria se compreendêssemos o desejo a partir de uma matriz exclusivamente heterossexual. (BUTLER, 2009, pp. 74-101).

O gênero-sexo-orientação sexual comporta-se de maneiras divergentes em cada corpo, o que lhe torna suscetível a modificações ao longo de suas performatividades⁶ e não adequam necessariamente ao determinismo biológico. “A sociedade tenta materializar nos corpos as verdades para os gêneros por meio das reiterações nas instituições sociais” (BENTO, 2006, p. 92), como por exemplo, a família, a igreja, a escola e as ciências. A necessidade das Leis heterossexuais em afirmar e reafirmar, por exemplo, que mulheres e homens são diferentes por sua natureza corporal,

⁶ A centralidade da performatividade para pensar o constituir-se do gênero e do corpo: em outras palavras, atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são performativos, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são fabricações manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado. (BUTLER, *Judith Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003, p. 194).

indica que o sucesso e a materialização desses ideais não ocorrem como se almeja, pois estes sujeitos lutam contra essas “verdades”.

4. As famílias LGBTI+ e suas filhas e filhos

Os membros LGBTI+ ao constituir uma família, passam a “reivindicar não mais apenas o direito à cidadania, em nível individual, mas, também, o direito à constituição de grupos familiares, integrando” (MELLO, 2005, p. 200). No entanto, existe a impossibilidade de alguns arranjos formados dentro dessa comunidade em gerar filhos, o que exige trabalho psíquico e afetivo que envolve duas questões centrais já expostas pela autora Maria Consuêlo Passos (2005):

A primeira se refere às contradições vividas por cada membro do casal que, se, por um lado, deseja ter filhos, por outro se sente impedido de gerá-los. A decisão parece impor um trabalho de difícil elaboração, uma vez que se trata de abrir mão de um princípio narcísico de continuidade biológica e aceitar a submissão a agentes externos no que diz respeito à concepção do filho. A segunda diz respeito ao esforço empreendido pelo casal no sentido de encontrar a forma menos ameaçadora de conceber esse filho. Digo ameaçadora porque, seja qual for a modalidade escolhida, haverá sempre uma incompletude e uma impossibilidade de gerar, marcadas no desejo projetado no filho. (PASSOS, 2005, p. 34).

Assim, os membros da comunidade LGBTI+ têm diferentes possibilidades de ter seus filhos. Podemos pensar, nas seguintes composições familiares, defendidas por Maria Consuêlo Passos (2005):

1. A recomposição, na qual um membro do casal traz para sua relação homossexual o(s) filho(s) de um casamento heterossexual anterior.
2. A co-parentalidade, em que um dos membros do casal homossexual gera um filho com um homem ou uma mulher, não necessariamente homossexual, e este filho passa a fazer parte do núcleo parental de um dos pais biológicos.
3. Uma terceira forma é a adoção, legalizada ou não, feita pelo casal.
4. Há ainda a possibilidade da inseminação artificial realizada com o sêmen de um doador, no caso de um casal de mulheres, ou de uma mãe substituta, que gera um

filho com o sêmen de um dos parceiros do casal homossexual masculino. (2005, p. 35).

Outra estrutura familiar é a monoparental, que são constituídas unicamente por pais ou mães, ou seja, terá somente a presença de um genitor que será responsável pelo sustento, educação e criação dos filhos. Após a realização de um desses processos, começa uma nova fase nessa família, o convívio, entre os filhos e filhas e seus pais. Sobre este convívio, Luiz Mello (2005) aponta que não existe influência da orientação sexual dos pais LGBTI+ na conformação da orientação sexual dos filhos, bem como, na construção de sua identidade de gênero:

Os direitos parentais de lésbicas e gays, no âmbito da monoparentalidade ou do casal conjugal, são defendidos a partir do argumento de que a orientação sexual homossexual não é incompatível com o exercício da paternidade e da maternidade, sendo frequentes as alusões a estudos científicos que apontam a não influência da orientação sexual dos pais na conformação da orientação sexual dos filhos. Nega-se, por outro lado, a legitimidade do argumento segundo o qual homossexuais não devem assumir funções parentais para proteger seus potenciais filhos do preconceito e da discriminação, sendo a superação desta entendida como o caminho para a construção de uma sociedade que respeite tanto adultos homossexuais quanto seus filhos, biológicos ou adotivos, homo ou heterossexuais. (MELLO, 2005. p. 217).

A infância é o momento em que os enunciados performativos são interiorizados e em que se produz a estilização dos gêneros: “Homem não chora”, “Sente-se como uma menina!”. “Esses enunciados performáticos tem a função de criar corpos que reproduzem as performances de gênero hegemônicas” (BENTO, 2006, p. 90), essas ritualizações podem sofrer também uma construção homogenia.

Assim, o sistema de gênero-sexo-orientação sexual, é de escrituração, e “não se trata da substituição de certos termos por outros, nem mesmo de se desfazer das marcas de gênero ou das referências à heterossexualidade, mas sim de modificar as posições de enunciação” (PRECIADO, 2014, p. 27). É um momento de contraprodução autônoma do próprio indivíduo, sem interferências externas. Chimamanda (2014, pp. 41-42) entende que o problema da questão de gênero “é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais

felizes, mais livres para sermos quem realmente somos se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero”.

Em contrapartida, é nesse momento, em que os novos conjuntos familiares LGBTI+, e seus filhos enfrentam juntos, o processo de luta por reconhecimento, de suas identidades e sua moldura familiar. Para isso, Axel Honneth (2003, pp. 59-60) compreende o reconhecimento em três fases, a do amor, na qual o indivíduo, “é reconhecido afetivamente na relação em família, como ser carente concreto”, em seguida, a fase do direito, “na relação cognitiva-formal de reconhecimento do direito, como pessoa de direito abstrata”, e finalmente, a fase solidariedade, “na relação de reconhecimento do Estado, esclarecida no plano emotivo, como universal concreto, isto é, como sujeito socializado em sua unicidade”.

Assim, para que ocorra o reconhecimento dos novos arranjos parentais LGBTI+, na forma mais singela e digna possível, é preciso, como defende Honneth (2003, pp. 29-30) que os sujeitos lutem pelo reconhecimento recíproco de sua identidade, “uma pressão intra-social para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da liberdade”; trata-se da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, inerente à vida social”, em outras palavras, reconhecer é reconhecer-se-no-outro, “porque só através da violação recíproca de suas pretensões subjetivas os indivíduos podem adquirir um saber sobre se o outro também se reconhece neles como uma totalidade” (HONNETH, 2003. p. 63).

Quando o reconhecimento não se concretiza de maneira satisfatória para todos os membros da comunidade LGBTI+, surge o desrespeito, privação de direitos ou exclusão social, que não representa somente a diminuição drástica da autonomia pessoal, como também, o sentimento de não compartilhar com outro parceiro da interação social, o mesmo valor, que este acredita ser justo, “para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser lesado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral” (HONNETH, 2003, p. 216).

Jürgen Habermas, que foi sucedido por Honneth na Escola de Frankfurt, partilhou de ideias, principalmente as ligadas à teoria do reconhecimento. Para Habermas (1997), só existe legitimidade em um Estado democrático de direito, “quando assegura por igual à autonomia de todos os cidadãos” e “não fecha os olhos nem para as condições de vida sociais desiguais, nem muito menos para as diferenças culturais” (HABERMAS, 1997, p. 242). Assim, a existência de um sistema de Direito que respeite e reconheça @s filh@s LGBTI+, bem como, sua família, torna-se

imprescindível à efetivação dos direitos fundamentais, “sem os quais simplesmente não pode haver um direito legítimo: em primeira linha o direito a liberdades de ação subjetivas iguais, que por sua vez pressupõe uma defesa jurídica individual e abrangente” (HABERMAS, 1997, p. 243).

5. Filh@s LGBTI+ e a escola

É indiscutível que o ambiente escolar ainda é um espaço de muitos preconceitos e discriminações contra filhos e filhas de LGBTI+, vistos como potencialmente perigosos para as outras crianças e adolescentes. Os três setores que compõem as instituições escolares “alunado, professorado e setor administrativo parecem ainda não estar preparados para lidar com a diferença e com a diversidade no campo da organização familiar e da sexualidade” (MELLO, L.; GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P. 2009, p. 172).

Estudantes que vêm de estruturas familiares não convencionais geralmente são submetidos a situações desagradáveis no ambiente escolar, ocasião esta em que a família LGBTI+ omite neste espaço, suas construções familiares. O risco é grande, uma vez que os seus filhos e filhas podem ser vítimas de assédio moral e psicológico derivados das LGBTIfóbias⁷, em relação à condição de gênero e orientação sexual dos seus pais e mães.

Por outro lado, existem pais e mães LGBTI+, que expõe claramente as situações para diretores e professores, sobre a moldura familiar em que vivem, mas mesmo com esta exposição não são lhes assegurados, na maioria das vezes o acolhimento e a compreensão automática. Nesse sentido, Claudia Fonseca, escreve:

O próprio ambiente familiar em que a criança vive é então condenado, considerado moralmente insalubre e socialmente inadequado. Às vezes, sob aparente aceitação, educadores reificam preconceitos, excluindo estas crianças e suas famílias de atividades coletivas da escola, com a alegação de “protegê-las” do preconceito e da discriminação. Apesar das mudanças sociais, a ainda presente sacralidade da família pode contribuir para o estranhamento da sua conjugação com homossexualidade. (FONSECA, 2005. pp. 53-64).

⁷ A LGBTIfobia pode ser entendiada como o medo, a aversão, ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente das leis heterossexuais.

É necessária, política educacional de afirmação de direitos nas escolas, haja vista que é um dos locais onde essas pressões se manifestam mais visivelmente, por se tratar de contexto privilegiado de aprendizado de pautas de convivência social e de desenvolvimento de habilidades, dentre elas, os modos de compreender a diversidade. Além disso, deve ser ministrado com base nos princípios previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber de todos os povos e grupos sociais, como os da comunidade LGBTI+, é elemento indispensável na constituição de um ser social.

Os arranjos familiares, assim como os valores a eles associados, variam enormemente na realidade brasileira. O núcleo familiar pode incluir pai, mãe e filhos com outros agregados ou não. Pode-se estabelecer entre mãe e filhos ou pais e filhos. A separação dos pais pode dar origem ao compartilhar de duas casas, com duas famílias, incluindo padrasto e madrastra. A adoção de filhos, o peso do sustento da família por parte da mulher, o compartilhar da mesma casa por casal que se separou são outros elementos presentes nas estruturas familiares. Muitas crianças e adolescentes vivem em lares habitados exclusivamente por homens ou por mulheres. O número de famílias chefiadas por mulheres cresceu significativamente no Brasil, indicando tanto os novos rumos sociais da mulher quanto à inviabilidade da manutenção de relações homem-mulher, montadas sobre vínculos pouco consistentes. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, v.10. p. 304).

A contribuição das escolas para maior aceitação social das famílias compostas por LGBTI+, mães ou pais solteiros ou em situação de conjugalidade, pode ser inicialmente, criada por condições que tornem essas famílias mais visíveis no contexto da escola. Para isto é importante que os formulários escolares sejam amplos e possuam informações que permitam que estes novos arranjos parentais possam preencher dados sobre paternidade e maternidade.

É importante o conhecimento mais aprofundado do corpo docente das escolas em leituras científicas, especialmente nos campos da psicologia, antropologia, direito e sexualidade, a respeito da criança e do adolescente serem socializados, por dois pais, duas mães, um pai e uma mãe,

apenas um pai, apenas uma mãe, nenhum pai e nenhuma mãe e tantos outros arranjos parentais, e o que pode impactar sua vida.

No âmbito específico das investigações sobre o desenvolvimento psicossocial de crianças socializadas por gays e lésbicas solteiros ou por casais de pessoas do mesmo sexo, prevalece o entendimento praticamente consensual de que não há evidências científicas de que estas crianças possuam qualquer característica de personalidade ou de comportamento que as coloque em situação de desvantagem social quando comparadas às crianças socializadas por indivíduos ou por casais heterossexuais. (KLEBER et al., 1986; CADORET, 2002; NADAUD, 2002; TASKER e GOLOMBOK, 2002; GROSS, 2002).

Além das situações cotidianas de sala de aula, de construção do saber e de transmissão de conteúdos, os espaços de sociabilidade, as comemorações de datas festivas e as reuniões sobre aproveitamento das turmas são momentos privilegiados para a escola ensinar e oferecer acolhimento à diversidade.

A participação de professores nas conversas de crianças e adolescentes sobre seus cotidianos e formas de organização de suas famílias pode ajudar na compreensão de que normalidade e anormalidade não são categorias de sentido nem para a sexualidade, nem para os arranjos familiares que a nossa sociedade abriga. Dessa maneira, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Deve ser incluída ainda, a temática da construção da identidade de gênero e orientação sexual, bem como, as famílias LGBTI+ no conteúdo das disciplinas das escolas, tanto nos termos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quanto por meio das disciplinas como de Artes, Sociologia e Filosofia e Temas Transversais.

O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. (Parâmetros Curriculares

Nacionais, Apresentação dos Temas Transversais Ética, 1997, p. 28).

No que se referem aos trabalhos em Orientação Sexual, os PCN indicam que as questões trazidas pelos alunos a despeito da sexualidade devem ser esclarecidas pelo professor de forma direta.

O trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dar de duas formas: dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

O trabalho com Orientação Sexual supõe refletir sobre e se contrapor aos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Implica, portanto, colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, v.10. pp. 208-316).

Nesse sentido, abordar temas como gênero, sexo e orientação sexual e a variedade de formatos das famílias brasileiras nas escolas, significa a possibilidade de estarem atentos, alunos e professores, à diversidade humana, especialmente no campo da sexualidade e efetivar as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente na superação das desigualdades educacionais e todas as formas de discriminação.

6. Conclusão

A atual conjuntura histórico-social, não reconhece o divórcio, o novo casamento, a maternidade e a paternidade de solteiros, a monoparentalidade, a não-coabitação de cônjuges, o casal sem filhos, a adoção, o casal inter-racial, bem como, a união dos LGBTI+. Assim, permitir a ampliação dos modelos de família no que se refere à composição sexual e de gênero do casal responsável pela socialização de crianças e deixar termos como, homossexualidade, bissexualidade, transexualidade, intersexualidade e parentalidade, mais visíveis no meio social.

A sociedade moderna, com viés democrático, apresenta algumas características que direcionam melhor entendimento das transformações ligadas a parentalidade: i) a capacidade de as pessoas escolherem

livremente os parceiros afetivo-sexuais; ii) colocar a filiação como construção com base no relacionamento desenvolvido entre pais e filhos e nos seus desenvolvimentos emocionais e psíquicos; iii) a compreensão de que compromisso, responsabilidade e dedicação são os pré-requisitos essenciais no que se refere a socialização de crianças.

É possível observar que as discussões relacionadas ao gênero, sexo e orientação sexual, e aos novos arranjos parentais famílias estão longe de se esgotarem. Podemos dizer o mesmo em relação às LGBTIfóbias. E não há prontuários para mudança de comportamento da sociedade, tampouco à melhor conduta a seguir. Assim, o objetivo deste estudo foi chamar a atenção para a necessidade de inclusão, de temas transversais relacionados à diversidade na constituição de um ser social que busca enfrentar as naturalizações que produzem sofrimentos.

A escola deve agir como instituição fundamental nessa mudança de rumos, pois é um dos locais onde fornece as crianças e aos adolescentes, novos valores, pluralidade de pensamentos, além de pautas de convivência social e de desenvolvimento de habilidades. Os filhos e filhas dos LGBTI+ precisam ter o direito de falar sobre sua família, e de convidá-la a frequentar a escola, de receber amigos e colegas em casa sem medo de preconceito, sem que sejam consideradas como famílias perversas.

Os diretores, professores, bem como o setor administrativo das escolas, devem estar dispostos juntamente aos aparatos legislativos e educacionais, na compreensão de que a relação entre pais e filhos não depende de gênero, sexo e orientação sexual. Mas quando a escola trata destas questões, e problematiza às LGBTIfóbias, transmuda-se, em protagonista da ascensão do respeito à diversidade sexual, e contribui na construção de uma sociedade democrática.

Referências:

ADICHIE. Chimamanda Ngozi. *Sejamos Todos Feministas*. Companhia das Letras. 2014.

ARÁN. M. *Políticas do desejo na atualidade: o reconhecimento social e jurídico do casal homossexual*. Estudos de mídia, cultura e democracia. 73-90p. 2005.

BENTO. Berenice. *A Reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transsexual*. Rio de Janeiro: Garamond. 256p. 2006.

BUTLER, Judith. *Diagnosticando o gênero*. Tradução: André Rios. Revisão Técnica: Márcia Arán. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, p. 95. 2009.

_____. *O parentesco é sempre tido como heterossexual?*. Cad. Pagu [online]. n. 21, 219-260pp. 2003.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira. 149p. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 08 de out. de 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996)*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 08 de out. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSUELO, Maria Passo. *Homoparentalidade: uma entre outras formas de ser família*. Artigo (Psicologia Clínica)- PUC-SP, Rio de Janeiro, 10p. 2003.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 234-239pp. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, ed. 41. 2005.

GARBAR, C.; THEODORE, F. *Família Mosaico*. São Paulo: Augustus. 2000.

HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do Outro*. Editora Loyola, São Paulo, 231- 235pp. 1997.

HONNETH, Axel. *Luta pelo Reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, p. 296. 2003.

KLEBER, David J.; HOWELL, Robert J.; TIBBITS-KLEBER, Alta Lura. *The impact of parental homosexuality in child custody cases: a review of the literature*. Bulletin of American Academy of Psychiatry Law, v. 14, n. 1, 1986.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares de parentesco*. 3a ed. Petrópolis: Editora Vozes. 540p. 1982.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda. 179p. 1997.

MELLO, L.; GROSSI, M. P.; UZIEL, A. P. *A Escola e @s Filh@s de Lésbicas e Gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil*. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: UNESCO, 172p. 2009.

MELLO, Luiz. *Outras famílias: A construção social da conjugalidade homossexual no Brasil*. Tese (Sociologia) - UnB, Goiânia-GO. 197-225p. 2005.

PRECIADO, Beatriz. *Manifesto Contrassexual-Práticas Subversivas de Identidade Sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 21p. 2014.

RODRIGUEZ, Brunella Carla. *A representação de casais homossexuais masculinos*. São Paulo. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, C. *A parentalidade em famílias homossexuais com filhos: um estudo fenomenológico de vivências de gays e lésbicas*. Tese (Doutorado). FFCLPRP. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2004.

CAPÍTULO 13

GÊNERO E SEXUALIDADE

CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO E ÉTICA NO COLÉGIO ESTADUAL ANA VANDA BASSARA

Ana Lúcia Ribeiro da Rosa¹

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a concepção de gênero e sexualidade através dos discursos espontâneos reproduzidos em entrevistas pelos docentes que ministram aulas no ensino médio e técnico do Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, onde foi preciso estimulá-los com liberdade de expressão para colher falas genuínas sobre sexualidade, observando assim como se dá a formação da ética escolar e compreendendo as ações desenvolvidas nesse ambiente. Para tanto, foram realizadas seis entrevistas com seleção aleatória dentro do próprio colégio, essa pesquisa de campo veio a complementar a pesquisa bibliográfica anteriormente realizada, embasando substancialmente a pesquisa utilizando-se das idéias de Simone Beauvoir (1949) sobre gênero, sexualidade, educação e ética, Edgar Morin (2000) e Michael Foucault (1976) sobre ética e Anne Fausto-Sterling (2002) sobre identidade de gênero. Tendo como resultado uma sugestão de ampliação da educação sexual através de debates e diálogos, abrangendo o ensino fundamental, dando o suporte e estrutura ao ambiente escolar e formação dos professores para tal ação.

Palavras-chave: Gênero, sexualidade, educação sexual.

Abstract: This study aimed to analyze the conception of gender and sexuality through the spontaneous discourses reproduced in interviews by the teachers who teach classes in the secondary and technical education of the State College Ana Vanda Bassara, where it was necessary to stimulate them with freedom of expression to collect genuine speech on sexual-

¹ Especialista em Gestão Escolar. *E-mail:* analurosa.psico@hotmail.com

ity, thus observing the formation of school ethics and understanding the actions developed in this environment. In order to do so, six interviews with random selection were carried out within the same school, this field research came to complement the bibliographical research previously carried out, basing substantially the research using the ideas of Simone Beauvoir (1949) on gender, sexuality, education and ethics, Edgar Morin (2000) and Michael Foucault (1976) on ethics and Anne Fausto-Sterling (2002) on gender identity. As a result, a suggestion to expand sex education through debates and dialogues, encompassing elementary education, giving support and structure to the school environment and teacher training for such action.

Keywords: Gender, sexuality, sex education.

1. Introdução

As discussões sobre questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar são muito incipientes haja vista as polêmicas causadas pela introdução desse assunto, muitas vezes descontextualizadas, o que faz torna-se um verdadeiro tabu, tanto para os profissionais envolvidos como também para a família do aluno e a sociedade como um todo, portanto, com relação à educação sexual é de suma importância que os atores envolvidos mantenham a clareza dos seus papéis, tanto os alunos na disposição de debater esse tema de forma profunda e assim gerar amadurecimento, quanto os profissionais e as famílias que estejam preparados para essa troca de informações com os alunos, prosseguindo com apoio da gestão escolar através de um diálogo aberto, enfim, o envolvimento é característica fundamental pra desenvolvimento do tema em ambiente escolar.

Legalmente, o poder público e sua política publica educacional, vem tentando modificar a Base Nacional Comum Curricular, onde o Ministério da Educação do Governo Temer excluiu menções ao combate à discriminação de gênero transferindo esse assunto para a pasta de ensino religioso, sendo assim, a proposta é discutir gênero e sexualidade de acordo com as tradições religiosas, essas modificações ainda estão em análise final junto ao Conselho Nacional de Educação.

Esses debates envolvendo a identidade de gênero vão muito além das relações homoafetivas podendo provocar e influenciar discussões sobre problemas sociais que estão detrás dos muros da escola como a violência contra a mulher, gravidez na adolescência e desigualdade social, para

tanto compreender a concepção do corpo docente sobre educação sexual e consequentemente a ética tornar-se fundamental. O campo de pesquisa delimitou-se ao Colégio Estadual Ana Vanda Bassara, do município de Guarapuava, estado do Paraná, pois, abriga cursos do Ensino Médio e Técnico com professores que ministram aulas para os alunos adolescentes até jovens adultos, alvo prioritário dessa pesquisa qualitativa, ressaltando que foram feitas entrevistas com o desenvolvimento da livre explanação de ideias.

Quando o assunto é educação sexual referente a gênero surgem diversos questionamentos de como se dá essa educação, deve ser igual para todos ou todos são iguais para a educação, qual é a visão dos professores? Primeiramente, como objetivo principal, analisou-se a concepção de gênero e sexualidade através dos discursos dos docentes extraindo a concepção do conceito concluindo com reflexão da ética escolar. Por seguinte, para que os discursos fossem genuínos foi preciso estimular a explanação dos pensamentos sobre a educação sexual e questões de gênero, observando atentamente a formação da ética com relação à sexualidade e compreendendo as ações desenvolvidas no Colégio Estadual Ana Vanda Bassara. A necessidade de captar essa concepção e como os professores estão preparados para tal ação justifica até para modificar a atual a política pública educacional, pois, ampliando essa visão é possível redefinir alguns conceitos e abordagens, sugerindo novos encaminhamentos dessa política pública.

A compreensão de gênero, sexualidade, educação e ética apoiou-se em referências literárias clássicas como o da filósofa existencialista Simone Beauvoir, grande pioneira nas discussões de gêneros, exposto em seu livro “O segundo sexo” (1949), já sobre ética, a fundamentação teórica ficou por conta das contribuições do autor Edgar Morin através da sua obra “A ética do gênero humano” (2000), como também as concepções do filósofo e teórico social Michel Foucault através da sua obra “História da sexualidade” (1976), onde afirmava que a sexualidade era a busca da verdade, centralizado na existência humana. (RIBEIRO, 1999). Como referência contemporânea, usaram-se as idéias da bióloga e estudiosa de gênero Anne Fausto-Sterling, autora de temáticas sobre biologia de gênero, identidade sexual, identidade de gênero e papéis de gênero.

2. Sexualidade e sua construção histórica e social

Para compreender o que acontece atualmente entorno das questões de educação e sexualidade se faz necessário partir de referências teóricas, dentre tantas, focou-se nos estudos de Michel Foucault, principalmente na sua obra “História da sexualidade”. Nessa obra o autor menciona a sexualidade como algo a ser dominado e que a sexualidade é uma construção histórica e social, produzida na cultura e não apenas algo proveniente da natureza. Além disso, seus discursos são marcados pela afirmação da repressão sexual existente na sociedade, com o qual só foi tornar-se um pouco mais exposto a partir do século XVIII com o falar de sexo voltado para a forma política, econômica e técnica, o que era ainda muito vago, pois, os discursos eram apenas de maneira mais analítica e contábil. (FOUCAULT, 2012).

[...] Deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se [...]. (FOUCAULT, 2012, p. 27).

Concluindo com as idéias de Foucault (2012) há menção que as instituições pedagógicas não mantiveram um mutismo quando o assunto era sexo, porém as orientações dadas pelas escolas do século XVIII foram voltadas para a saúde e higiene, não chegavam ao patamar das discussões e diálogos abertos, mesmo assim ainda existia a intervenção sobre o assunto mesmo que de forma rasa.

A renomada autora Simone Beavoir reconhece que a sexualidade configura um papel importante na vida humana, mas que existe uma naturalização de gênero que foca na diferenças sexuais, anatômicas propriamente ditas, ela contestou o determinismo biológico ou questões religiosas voltando-se para a perspectiva hegeliana, pautado em seu livro “O segundo sexo”, do ano de 1949, onde levantou o assunto mais radicalmente, pois, afirmava que não se nasce mulher, mas se torna mulher, e assim fez com que surgissem os primeiros debates sobre estudo de gênero. Como se vê há diversos autores renomados que exercitaram o pensar

sobre gênero e sexualidade, nenhum com a função de apregoar o certo ou errado, mas sim fomentar o debate e aprimorar os conceitos sobre o tema.

3. Ética e gênero humano

O autor Edgar Morin menciona que para enfrentar as crises sociais, econômicas, políticas e ambientais é preciso ter uma educação que contemple a compreensão do desenvolvimento e condição humana juntamente com a ética do gênero humano que condiz com três dimensões, individual, social e da espécie, sendo integradas e conjuntas com a antropoética que assume a condição humana nessas dimensões transformando numa consciência pessoal.

Pensando dessa maneira a ética deve transformar-se nas mentes integradas a consciência de que o humano é um ser, indivíduo, parte social e parte da espécie. Sendo assim, o desenvolvimento humano precisa abordar esse conjunto de autonomias individuais com as participações comunitárias e de pertencimento a espécie humana, onde deve humanizar a humanidade, obedecer e guiar a vida, respeitar as diversidades, desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e do gênero humano.

Na obra “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, Edgar Morin cita quais são os setes saberes, as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão, os princípios do conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, esse o último saber mostra-se como parte importante dessa pesquisa, onde diz que a proposta da ética é conduzir o humano para desenvolver um caráter social e humanizado, sendo papel do educador despertar essa consciência nos alunos de que as ações são reflexos do meu eu mantendo assim consciência dos próprios atos, formando um humano com aptidões individuais e coletivas, com habilidades de interação no meio em que vive.

4. Gênero *vs.* sexo

O conhecimento científico define objetivamente o sexo, mas somente as nossas crenças sobre o gênero podem definir nosso sexo em particular, assim é a concepção de gênero da autora Anne Fausto-Sterling, que mencionava o dicotomismo gênero x sexo em seus textos.

“[...] Em 1972, os sexólogos John Money e Anke Ehrhardt popularizaram a idéia de que sexo e gênero são categorias separadas. Sexo, diziam, se refere aos atributos físicos e é anatômica e fisiologicamente determinado. Viam o gênero como uma transformação psicológica do eu – a convicção interior de que se é homem ou mulher (identidade de gênero) e as expressões comportamentais dessa convicção.” (FAUSTO-S-TERLING, 2002, p. 15).

O dualismo gênero/sexo quase que rompe com a divisão entre natureza e cultura quando vista cientificamente, afirmando muitas vezes a sobreposição da ciência sobre o cultural. O sexo e a natureza são considerados reais nas discussões científicas e o gênero e a cultura são compreendidos como construídos, ou seja, facilmente modificados em seu ambiente, o que não é verdade, pois, segundo a autora o sexo também é construído se pensarmos nas construções cirurgicamente realizadas proporcionando a construção do sexo.

Sobretudo com relação às intervenções cirúrgicas, tem-se a emblemática experiência do sexologista John Money em suas discussões sobre sexualidade apresentou a teoria dos “papéis sexuais”, dizendo que o sexo biológico e o sexo psíquico precisam ter uma diferenciação. Machado (2005, p. 257) menciona que foi o Money que pioneiramente descreveu um caso de um bebê que havia feito uma cirurgia de (re)construção genital, onde seu irmão gêmeo passou por complicação durante o procedimento e Money sugeriu que o irmão gêmeo fosse transformado em uma menina tendo seu sexo reformulado, o resultado foi desastroso, finalizado com suicídio. O que mostra o quão complexo é esse assunto e que questões biológicas são complementares ao social, mas e quando o biológico diverge do psíquico? Como se dá à ação do meio diante dessa interação, especificamente, a posição da escola diante do conflito eminente.

5. Educação sexual na sociedade brasileira

Historicamente e muito recentemente o feminismo na sociedade brasileira era visto com contestação, imagina então o homossexualismo, bissexualismo, transsexualismo... Estar nessa posição de compreensão é ao mesmo tempo ir contra a naturalização do ser humano, conforme o olhar das normas, ritos e ética da sociedade brasileira. Então, tocar nesse assunto principalmente no ambiente escolar que é tão secular não é uma tarefa simples, passando muito além de um problema de atitude para uma

questão ética de toda uma sociedade, conforme cita Louro (2008, p. 4) “Essa é uma questão que se enraíza e se constitui nas instituições, nas normas, nos discursos, nas práticas que circulam e dão sentido a uma sociedade – nesse caso, a nossa.” Pensando dessa forma essa questão passa do individual para o coletivo e social, por isso a sua relevância.

Os parâmetros curriculares nacionais visam considerar a sexualidade como algo natural e inerente à humanidade, como também reconhece que as relações de gênero estão contidas na sexualidade e deve ser considerada com naturalidade também. Conceitua a sociedade brasileira com um sociocultural enraizado ao preconceito e sugere a superação dos diversos tabus ainda existentes. A orientação sexual está inclusa como tema transversal nos currículos escolares, assim como orienta quanto à postura do educador e da abordagem escolar ainda no ensino fundamental, ou seja, a orientação sexual deve ser definida como uma de suas atribuições e ser inserido no projeto educativo. Nesse projeto educativo deve conter os princípios éticos, a postura, os conteúdos a serem trabalhados, o espaço de reflexão, ou seja, a escola será um complemento a função da família, no que diz respeito aos valores e crenças ensinados pelos familiares, criando um ponto de referência, mas de modo algum com o intuito de aconselhamento individual ou psicoterapêutico.

O tema da sexualidade, segundo os parâmetros curriculares, deve ser trabalhado no âmbito escolar como discussão reflexiva nas ações pedagógicas, sem recriminar comportamentos e invadir a intimidade. A temática deve ser abordada na maioria das vezes em grupo, favorecendo o diálogo entre os alunos, apenas em casos que exijam sigilo com questões pessoais é que a intervenção deve ser individual. O resultado desse trabalho é complementar ao rendimento escolar, existem experiências que comprovam esse benefício e que favorece toda dinâmica escolar, demonstrando o quanto se faz importante à discussão desse tema e o quanto isso interfere na vida escolar e conseqüentemente na sociedade, pois, diminui a tensão, estresse e até depressão como também fomenta a solidariedade, empatia e respeito pelo colega.

Sendo assim, é de extrema importância que o educador seja bem informado e que receba formação específica para orientar sobre a sexualidade, assim como os professores precisam desmistificar o tema, enfrentar suas próprias dificuldades através de debates e leituras sobre a sexualidade, como também através de uma assessoria especializada. Com relação às questões de gênero deve existir a transmissão da valorização da igualdade entre os gêneros, como também fomentar a dignidade de cada indivíduo. Compreendendo a concepção de gênero e trabalhando as questões

de preconceito a postura ética vai tomando forma e construindo um ambiente saudável, fator primordial para o contexto sociocultural e histórico que determinará o futuro da sociedade.

E ainda, toda a orientação é complementar a educação recebida pela família, a relação escola-família é mantida como prioritária para não ferir crenças e valores, e com isso a escola esteja em sintonia com a sociedade ao qual se insere. Portanto, a escola deve dialogar com a comunidade e explicitar os princípios da proposta curricular, para que não haja mal entendidos nessa relação escola-família, fazendo com que a sexualidade deixe de ser tabu no ambiente escolar como também na sociedade. A orientação sexual fornecida pelas escolas deve dialogar com a realidade social e cultural, pois, nas relações sociais são definidos os padrões de relação de gênero, além disso os temas polêmicos da sexualidade devem estar conectados com a realidade para favorecer o pensamento crítico que está sendo desenvolvido. E como se trata de um tema transversal é preciso que haja o entrosamento com os demais temas transversais como a ética, saúde, trabalho, pluralidade cultural e meio ambiente.

As leis brasileiras são bem claras no que diz respeito o combate ao preconceito e igualdade de gênero, desde a Constituição Federal onde preconiza o bem de todos, sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, além da afirmação de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, perpassando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de diretrizes e Bases da Educação, e chegando no Plano Nacional de Educação onde define a superação das desigualdades educacionais erradicando a discriminação.

As Leis brasileiras são bem elaboradas e apoiadoras de uma educação liberal e dialógica, mas a prática muitas vezes aparenta ser mais árdua, sendo assim, pesquisas são sempre bem vindas para ampliar os conhecimentos sobre o assunto como também adentrar no local, no seu dia a dia, conversar com os personagens envolvidos e presenciar in loco o que acontece com a educação brasileira a partir da visão da sexualidade e ética.

As entrevistas contribuíram para interligar o teórico com o prático, sendo assim, com relação ao entendimento sobre educação sexual, o que se observou foi pouca habilidade em desenvolver o assunto com comportamentos de esquiva, mas o consenso geral dos entrevistados é que no ensino médio não cabia mais esse tipo de educação e sim deveria ocorrer anteriormente no ensino fundamental e o pouco que é mencionado fica voltado para o biológico ou é falado superficialmente, como mostram as falas a seguir:

Entrevistado 1: “[...] a gente não tem especificamente esse tipo de coisa, esses temas a gente coloca aqui, mas coisas que a gente recebe às vezes sem treinamento isso e aquilo ou algum texto que fale sobre aquilo, mas não existe realmente isso, aquela preparação pra isso... até pq eu acho que no nível médio, já não é, já é uma aplicação daquilo que deveria ter sido ensinado lá no ensino fundamental.”

Entrevistado 3: “Eu acho que na escola assim pro nível médio ai do colégio deve conter na grade mas eu acho que é pouco comentada sabe, mas em curso técnico a gente aborda bastante, fala sobre sexualidade, fala sobre métodos né contraceptivos... Exatamente, reprodução, tudo, isso é abordado por que a gente precisa passar né, pro... pra comunidade, então a gente faz palestra, é bem interessante, mas acho que dentro do colégio mesmo não é... apesar que esse tempinho teve uma professora que fez com o nosso curso técnico de fazer uma palestra, então a gente fez ali, conversou, fez um grupo de roda e o pessoal ia fazendo perguntas, sabe, mas eu ainda acho, ainda é meio que um tabu sabe, dentro do colégio, teve que pedir permissão para os professores, para os pais, quer dizer... então não é uma coisa assim tão fácil, e até mesmo os professores às vezes não se sentem um pouquinho mais seguros, uma coisa pra abordar, a gente pensa que é uma parte mais íntima, tem que tomar bastante cuidado, e o que você vai falar pra eles também, pq adolescente também, se você não tiver a comunicação deles é bem mais complicado.”

Entrevistado 4: “Fica mais na questão biológica, acredito que não há diálogo.”

Entrevistado 6: “Olhe, a educação sexual eu acredito que desde os primeiros aninhos já tem que estar orientando essas crianças para não chegar nos doze e treze... que elas estão... as meninas estão procurando sexo, meninos e meninas procurando sexo tão precocemente, nem aproveitam a meninice e já estão né, que os amigos, que a televisão, por que falam né, perder a virgindade hoje [...]”

Fica bem clara a conotação sexual com o ato em si, não há uma visão ampla do que a educação sexual é para a formação humana, da magnitude que existe na sexualidade, tanto é que o assunto é tratado por vezes de forma repressiva para se evitar uma gravidez indesejada ou pela

ansiedade da juventude que não espera o “tempo certo”. Já com relação à questão de gênero não é tratado como assunto específico, os professores abordam o assunto interligado ao respeito ao próximo, sem aprofundamento, algumas vezes pela fala percebe-se que fica no campo da individualidade.

Entrevistado 2: “Isso, fica dessa forma, nada muito aprofundado.”

Entrevistado 3: “Exatamente. No curso técnico a gente não fala sobre diversidade, não fala sobre questão de gênero não. Não é abordado isso, é abordado sexualidade, é abordado reprodução todo o ciclo né, mas não específico isso aí não.”

Entrevistado 5: “Então eu acredito que o ensino fundamental os professores devem abordar sim, né por que a gente vê sempre eles comentando sobre esse assunto né, inclusive nas salas dos professores e aí eu acredito que eles vêm trazendo esse assunto também, é um assunto muito importante para os adolescentes, porém, claro, deve ter as falhas sim, né, acaba passando batido e o que acontece eles vêem muito em mídia, é né, eles vêem essa informação nas redes sociais né, e aí tiram suas próprias conclusões [...]”

Foi perguntado também se existia algum projeto voltado para essa questão:

Entrevistado 1: “Não! Por que se... pra falar a verdade, se a gente colocar um tema como esse que pra mim é de suma importância, tá... o gênero é uma coisa que tem que se manter, hoje a mulher se tornou, igual a musica do Adorilan Barbosa, eu não sou, como que é, alvo, eu não sou tabua de tiro ao alvo, então a mulher se virou a isso, já é de muito tempo, mas ultimamente a gente está vendo absurdos, uma moça não pode acabar um namoro que o namorado vai lá e mata, quer dizer, eu concordo com isso, agora se a gente for colocar isso como sendo algo de uma disciplina ou uma temática, aí vai ter que colocar o problema do afro, o problema do meio ambiente, vai ter problema de um monte de coisa, é então, aquele conteúdo física, química, biologia, sociologia, filosofia, historia essas coisas... realmente vai ter que arrumar uma outra... entendeu [...]”

Entrevistado 3: “Teve mas esse foi para o pessoal do colégio, para os alunos do ensino médio, e daí os professores fizeram um projeto aqui do colégio e convidaram nós né, que a gente faz hora atividade, nessa hora atividade a gente fazer, fazer um grupo de roda com eles, conversar [...]”

Entrevistado 4: “Não. Não tem!”

Entrevistado 5: “Nós da área profissional não. Né, nós não fazemos com relação a isso por que o nosso é mais técnico, é algo assim mais direcionado para o curso, uma formação profissional é, né, é abordado os temas porém não dando enfoque não fazendo algo assim, mais específico, né, tem as palestras, tem as oficinas, né, mas não nada assim relacionado diretamente, não só na questão sexual, envolve vários assuntos ligados a esses temas.”

Entrevistado 6: “Não, praticamente não tem, a gente fala muito de inclusão né, das pessoas com deficiência mas ainda a escola no sentido de sexo ela está atrás, ela não tem assim, não nos prepara, se a gente fala se a gente não fala, se a gente deixa por conta do psicólogo ou se a gente pode dar uma educação sexual [...]”

O argumento para não ter projetos com a temática sobre gênero está ligado a falta de tempo, apoio psicológico, orientação da equipe pedagógica e gestão escolar. E por fim, perguntou-se sobre alguma dificuldade ou experiência sobre esse assunto.

Entrevistado 2: “Ah tem às vezes assim, uma coisa de bullying, assim, nada assim muito sério, mas assim né, fica chamando o outro de... por exemplo se um menino é, mas né, tem tendência feminina, os colegas sempre praticam um certo tipo de bullying, mas isso assim, nada muito grave mas [...]”

Entrevistado 4: “Tem assim as ofensas nos bastidores [...]”

Entrevistado 6: “Não, praticamente em sala de aula, eu tive um tempo atrás, alunos, homem que gostariam de ser mulher e mulher que está fazendo de tudo, é... cirurgia para ser homem, então esse conflito nós tivemos aqui, são situações né [...] Por isso que eu digo, tinha que ter além da escola, tinha que ter um acompanhamento psicológico pra essas pessoas... é isso que eu quero ser, então vamos fazer isso certi-

nho, vamos com elegância ou vamos botar esse aluno pra ver se realmente é isso, se foi um momento.”

Os professores não reconhecem as ofensas, muitos dizem que não está relacionada à questão de gênero, mas infelizmente o bullying é subestimado e as ofensas são de certa forma camuflada. Além desses questionamentos foi possível captar nas falas a importância da educação sexual começar já no ensino fundamental.

Entrevistado 1: “Lá no fundamental e aqui já seria aplicação. É, ele ser bem preparado no ensino fundamental e no nível médio a gente também ter e usá-lo mais na prática, mostrar e ter também certas orientações, mostrar os exemplos que acontece por aí, o nível médio pra mim já é tardio, deveria ser essa idéia já lá no fundamental, como disciplina mesmo [...]”

Entrevistado 5: “Sim, eu acho que esse é um tema que deve ser abordado desde a infância, né, hoje em dia os adolescentes eles vem abordando, buscando as informações cada vez mais cedo, cada vez mais precoce, né, tá na vida deles no dia a dia, então, talvez com o enfoque um pouquinho menor, né, relacionada a esse assunto, mas mesmo assim tem que ser falado pra eles desde lá, lá dá quinta série, sexta série, quarta série, né, por que são assuntos assim bem importante e eles cada vez mais cedo eles buscam essas informações né, esse é um assunto que permeia os adolescentes desde dos menores aos maiores todos os dias e eles tem essa curiosidade de querer buscar mais informação sempre.”

Na fala dos entrevistados a formação do professor pouco aborda o tema, eles se sentem despreparados.

Entrevistado 1: “Não, pelo menos na minha época [...] eu terminei em 2004, 2001 a 2004, a gente não teve esse tipo de preparação.”

Entrevistado 2: “Não, nunca ninguém comentou nada no meu curso de graduação, nada, nada!”

Entrevistado 6: “Um certo receio assim, um certo medo de avançar um sinal que está mais do que na hora da gente orientar, do jeito que está, a gente vendo né [...] Mas a escola não está preparada e nem direciona ninguém.”

6. Conclusão

Após a conclusão desse estudo foi possível perceber que ainda causa polêmica falar sobre sexualidade dentro do ambiente escolar, notando que alguns profissionais não desenvolveram as idéias complexamente devido a alguma interferência emocional ou externa, mesmo com todas as entrevistas sendo estimuladas para que o entrevistado fosse conduzido a espontaneidade, mas mesmo assim ainda foi percebido algum constrangimento.

O objetivo principal em compreender a concepção desses docentes sobre educação sexual foi alcançado, mas infelizmente, ainda é pouco desenvolvido os debates e ações, onde a educação sexual é vista como fator biológico apenas, voltado ao que Foucault mencionou das escolas do século XVIII, ministrando aulas apenas com o olhar da saúde e higiene. Os poucos professores que mantêm uma idéia diferente acabam não tendo uma relevância nas ações por estarem com pouco envolvimento e tempo no colégio.

Com relação à ética escolar apresenta-se em formação, não há desrespeito ou menosprezo ao gênero e a sexualidade, apenas nota-se a dificuldade em conduzir o assunto e fomentar ações que façam a diferença. A concepção de gênero não é tabu entre os professores, eles acreditam que é importante conversar sobre esse tema, não chega a gerar um conflito entre professora x aluno e nem aluno x aluno, o que demonstra mais uma vez a formação da ética que existe no colégio.

As dificuldades estão na falta de apoio, primeiro na formação acadêmica que não abrange esse assunto, depois na formação profissional, sem nenhum treinamento para tal e por fim pouca elaboração de projetos voltados para o assunto através dos gestores escolares, o que culmina na falta de pareamento com os pais dos alunos e comunidade. A educação sexual nem é igual para todos e muito menos diferente, ela não existe ou se existe ela é muito ínfimo, acontece apenas através de poucos textos e vídeos, anulando o poder do diálogo, portanto, as ações realizadas no colégio ainda não atingem o desejado.

Sendo assim, se o gênero humano precisa ser conduzido para o desenvolvimento de um caráter social e humanizado segundo Edgar Morin, e o educador apresenta-se nesse papel de condutor, a educação precisa resgatar esse princípio e reformular suas próprias políticas públicas educacionais, a sexualidade sendo algo tão natural e inerente à humanidade conforme os parâmetros curriculares, as relações de gênero deve sim ser abordado no ambiente escolar com mais eficiência, para superar o preconceito e o tabu.

Por fim, a pesquisa aponta algumas lacunas e aspectos que são necessários investigar através de uma nova pesquisa na área do ensino fundamental, pois, foi através dos relatos que unanimemente foi mencionado sobre a importância da educação sexual já nessa faixa etária, o que condiz com o tema transversal sobre orientação sexual que prevê a abordagem desse tema no ensino fundamental, sendo inserido no projeto pedagógico. E por ultimo e não menos importante, a pesquisa da American College of Pediatricians (ACPed), que em agosto de 2016 publicou um estudo sobre disforia de gênero na infância, onde mostra uma condição psicológica conflituosa entre o gênero que sentem ter e seu sexo biológico, onde somente no fim da adolescência, 80% a 95% aceitam seu sexo biológico, demonstram o quanto é importante estudar o tema tanto é que a pesquisa salientou a importância de ampliações nas pesquisas sobre a temática.

Referências

FAUSTO-STERLING, Anne. Dueling dualism. **cadernos pagu**, n. 17-18, p. 9-79, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02>>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

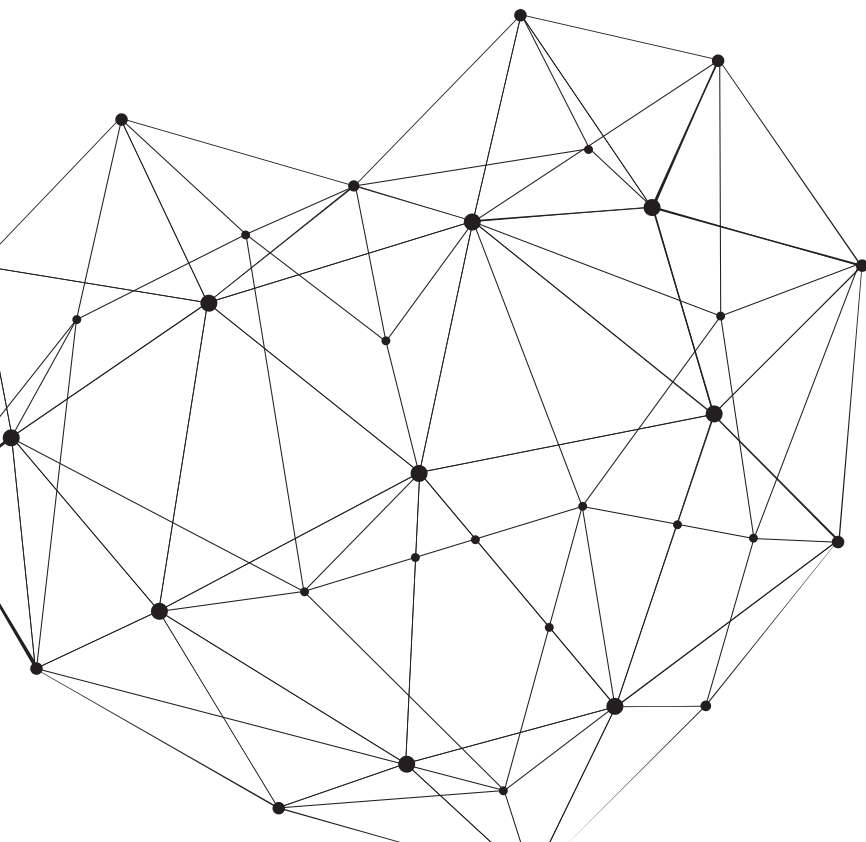
FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade**. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1226/foucault_historiadasesexualidade.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **cadernos pagu**, n. 24, p. 249-281, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a12>>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

RIBEIRO, Moneda Oliveira. A sexualidade segundo Michel Foucault: uma contribuição para a enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 33, n. 4, p. 358-363, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v33n4/v33n4a06>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PARTE 3
VIOLÊNCIAS DIFUSAS &
RESISTÊNCIAS PLURAIS



CAPÍTULO 14

A POTÊNCIA DOS LAMBES E SEU PAPEL NA INTERVENÇÃO CONTRA O ASSÉDIO EM MARIANA-MG

Débora Madeira dos Santos¹

Tamires Ferreira Coêlho²

Resumo: Este trabalho se propõe a refletir e questionar as práticas de assédio contra mulheres na cidade de Mariana (MG). Inicialmente, foi planejada uma intervenção urbana com lambe-lambes e, diante da impossibilidade de colagem do material no centro municipal, foi agregada uma discussão sobre o uso do espaço público e de suas possibilidades (ou não) de cidadania. É abordada a violência contra a mulher considerando como ela se configura culturalmente no Brasil. Somos guiadas pelo conceito de observação discutido por Boni e Quaresma (2005) e a perspectiva de entrevistas semi-estruturadas a partir de Haguette (1997) para entender este contexto dentro de Mariana. Constatou-se que o centro de Mariana preserva não apenas seu patrimônio histórico arquitetônico, mas suas opressões históricas contra as mulheres de forma arraigada ao poder público.

Palavras-chave: Assédio; Cidadania; Lambe-lambe; Intervenção Urbana; Espaço Público.

Abstract: This work proposes to reflect and to question practices of harassment against women in the city of Mariana (Minas Gerais, Brazil). Initially, an urban intervention with wheat paste was planned and, due to the impossibility of pasting this material at downtown, a discussion

¹ Estudante de Graduação do curso de Jornalismo da Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, Minas Gerais, Brasil. Email: deborammateini@gmail.com

² Professora do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. Doutora em Comunicação Social pela UFMG com bolsa da CAPES. Fez estágio Doutoral na Université ParisSorbonne/ CELSA junto ao GRIPIC com bolsa da CAPES. É membro dos grupos de pesquisa Processocom, GRIS, Margem e da Rede AmLat. Email: tamirescoelho@ufmt.br

about the use of public space and its possibilities (or not) of citizenship was added. Violence against women is approached considering how it is culturally configured in Brazil. We are guided by the concept of observation discussed by Boni and Quaresma (2005) and the perspective of semi-structured interviews from Haguette (1997) in order to understand this context within Mariana. We verified that the historical downtown of Mariana preserves not only its historic architectural patrimony, but its historical oppressions against women in a way that is rooted in public power.

Keywords: Harassment; Citizenship; Wheat Paste; Urban intervention; Public Space.

1. Introdução

Estar em um bar com as amigas, usar um short para ir ao mercado ou mesmo saindo da faculdade a caminho de casa, pelo menos uma vez em cada uma dessas situações, vivenciamos homens olhando para mulheres e fazendo comentários indesejados e não autorizados a respeito de seus corpos. O desconforto é nítido, ignorado pelos homens, motivado pelo medo de as mulheres serem agredidas e por se sentirem ofendidas.

Aborda-se aqui uma intervenção urbana em construção em Mariana com o intuito de provocar na população a reflexão sobre o assédio verbal e não verbal que ocorre nas ruas. Conceitualmente, a definição de violência é ampla e abarca diferentes formas: psicológica, física, sexual, simbólica e moral.

Para realizar este trabalho, a observação e a vivência são elementos imprescindíveis. Boni e Quaresma (2005) abordam dois tipos de observação utilizadas: a observação assistemática e participante. A observação assistemática trata de uma pesquisa que registra os fatos do cotidiano sem a utilização de meios técnicos, de forma mais fluida e espontânea, um estudo exploratório sobre o campo a ser pesquisado (BONI; QUARESMA, 2005, p. 71).

No início da apuração, observou-se as ruas para analisar de que forma o assédio se desdobrava nestes lugares e seus diferentes aspectos. Entretanto, como somos mulheres e também convivemos com esse cotidiano, a observação participante também se integra a essa metodologia, pois além da experiência como pesquisadoras, nos aproximamos das

mulheres da cidade para entender como as diferenças no assédio se estabelece em nossos contextos. “Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 31).

Assim, esta pesquisa se propõe a compreender uma produção coletiva e social, resultante dos contextos de assédio na cidade presentes na memória das pesquisadoras e das colaboradoras envolvidas. Para se aprofundar nas memórias a respeito das situações de assédio vivida pelas entrevistadas, utiliza-se a entrevista para discorrer sobre as vivências das mulheres com o assédio nas ruas. Hauguet define entrevista como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1997, p.86).

Através de entrevistas semiestruturadas com mulheres da cidade, buscou-se entender como o assédio afeta e molda as relações sociais e os reflexos no seu cotidiano. Como ferramenta para propor essa experiência, foram produzidos os lambe-lambes baseados estética e textualmente nas entrevistas com essas mulheres, com o intuito de mostrar o lado da pessoa que é objetificada: o que ela tem a dizer e o que elas sentem ao conviver com esse assédio. Discutir sobre este cotidiano e como se configura as práticas de assédio dentro da cidade.

Ao longo da história, mulheres são oprimidas, violentadas e invisibilizadas nos discursos jurídicos. A elas foram negados e/ou restringidos direitos fundamentais como ao voto, as leis trabalhistas, assim como os direitos de ir e vir e de se expressar. Uma análise desenvolvida por Grossi (1994) sobre a violência contra a mulher no nosso país, aponta que, a partir das publicações militantes e acadêmicas da década de 1970 e dos desdobramentos de suas marchas e reivindicações, houve a criação dos postos de amparo e denúncia como o SOS Mulher e as Delegacias de Mulheres. Entretanto, eles não abarcavam as diferentes formas de violência, pois foram criados com o intuito de lidar somente com os casos de denúncias à violência doméstica.

2. Assédio e violência contra a mulher em um contexto patriarcal

Conceitualmente, a definição de violência é ampla e abarca diferentes formas: psicológica, física, sexual, simbólica e moral. A Defensoria Pública do Estado de São Paulo (2014, grifo do autor) esclarece:

O assédio sexual pode ser configurado como crime, de acordo com o comportamento do assediador. Vejamos:

Assédio sexual: O assédio caracteriza-se por constrangimentos e ameaças com a finalidade de obter favores sexuais feita por alguém de posição superior à vítima. (conforme Art. 216-A. do Código Penal).

Importunação ofensiva ao pudor: é o assédio verbal, quando alguém diz coisas desagradáveis e/ou invasivas (as famosas “cantadas”) ou faz ameaças. Tais condutas também são formas de agressão e devem ser coibidas e denunciadas. (Conforme Art. 61 da Lei no 3688/1941).

Estupro: tocar as partes íntimas de alguém sem consentimento também pode ser enquadrado como estupro, dentre outros comportamentos. (Conforme Art. 213 do Código Penal: Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso).

Ato obsceno: é quando alguém pratica uma ação de cunho sexual (como por exemplo, exhibe seus genitais) em local público, a fim de constranger ou ameaçar alguém (Conforme Art. 233 do Código Penal).

As recentes campanhas e movimentos, como a #PrimeiroAssédio, realizada pela organização não governamental Think Olga e pela jornalista Juliana de Faria com objetivo de promover conteúdos que refletissem sobre a complexidade de ser mulher e sobre seu processo de empoderamento através da informação, o que motivou mulheres nas redes sociais a falarem sobre o primeiro assédio que haviam sofrido.

A violência contra a mulher pode se configurar de diferentes formas. Em seu significado mais frequente, é definida “como uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar alguém a fazer algo que não está com vontade, constranger e privar de liberdade” (BANDEIRA, 2014, p. 460). “A violência contra a mulher é ‘qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause dano ou sofrimento psicológico, físico, sexual e até mesmo a morte, tanto na esfera pública como na esfera privada” (CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ, 1994).

A partir desta definição pode-se afirmar que o assédio também se caracteriza como um tipo de violência contra mulher, pois ele é “uma ação voltada ao gênero em espaços públicos e sua materialidade se dá na objetificação do ser, isto é, tratar o outro em nível de objeto, sem considerar seu emocional e psicológico” (SAFFIOTI, 1994). As “cantadas” de

rua são entendidas socialmente como algo natural ou, ainda, como um elogio, isso se dá devido à cultura machista instaurada em nosso modelo de sociedade.

Em 15 de maio de 2001, o Congresso Brasileiro sancionou a Lei nº 10.248 que estabelece o assédio sexual como crime no ambiente de trabalho, tanto para os homens quanto para as mulheres, todavia a lei não abrange a rua onde se ouvem as “cantadas” (BRASIL, 2001). Isso se naturaliza no meio social pela cultura patriarcal que estabelece para os homens uma posição social hierárquica superior que lhes permite exercer uma forma de dominação sobre as mulheres que dispensa justificativa. Por essa razão o assédio nos espaços públicos encontra-se naturalizado (BEZERRA; MEDEIROS, 2016).

O patriarcado agencia a dominação masculina sobre os corpos femininos, assumindo no campo simbólico uma posição na qual se cria a ideia equivocada de que homens podem tecer comentários sobre nossos corpos, tocá-los e até mesmo agredi-los. Esse tipo de violência se configura em um bloco no qual uma, fomenta a outra. “O patriarcado é entendido como a estrutura inconsciente que conduz os afetos e distribui valores entre os personagens do cenário social, assumindo uma posição no campo simbólico e transpondo-se de formas distintas nas interações sociais” (ALMEIDA, 2004, p.238).

2.1. Violência contra a mulher em Mariana

Analisando todas as lutas históricas e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres, nos debruçamos sobre a cidade de Mariana, campo de estudo para a realização deste trabalho, na qual pouco se fala sobre a violência contra a mulher nos veículos de comunicação que abrangem a região e, dentre o que é veiculado, observa-se abordagens sensacionalistas sobre os casos de feminicídios.

Além desse silenciamento e desrespeito às vítimas de violência por parte dos veículos de comunicação, a cidade não oferece assistência adequada para denúncias de agressões, como uma delegacia especializada para mulheres, o que acaba desestimulando a procura por ajuda institucional e, conseqüentemente, potencializando as violências cometidas contra elas.

De acordo com Bocard, Gonçalves e Coêlho (2018), ao citarem os dados divulgados em março de 2017 pela Secretaria Estadual de Segurança Pública de Minas Gerais (SESP-MG), 38% dos agressores são cônjuges ou companheiros e 31% são ex-cônjuges ou ex-companheiros. De forma geral, o jornalismo da região não aborda as diferentes formas

de violência que as mulheres sofrem e focam nos crimes de assassinato ou tentativa de assassinato.

Ao abordar a naturalização da violência contra a mulher e o que é veiculado a respeito, percebemos que crimes que envolvem a agressão física ganham destaques nos meios de comunicação da Região dos Inconfidentes. As matérias se limitam apenas a narrar as agressões e negligenciam outras violências sofridas pelas mulheres como a dificuldade de denúncia, a falta de atendimento especializado e também a ausência de crítica dos próprios veículos com a necessidade desses meios de atendimento na região. Diante disso, vale ressaltar que a cobertura midiática não está isenta de ser violenta (BOCARD; GONÇALVES; COÊLHO, 2018, p. 5).

Para entender um pouco mais o contexto, as práticas de assédio e a forma que as fontes lidam e pensam acerca desta prática, foram realizadas 5 entrevistas semiestruturadas com mulheres que vivem na cidade de Mariana, dentre elas Amanda e Marcela, cujos relatos foram trazidos neste artigo e que são identificadas com nomes fictícios, já que desejaram sigilo ao longo dos relatos. A escolha das entrevistadas abrangeu critérios de diversidade, de forma a selecionar mulheres de diferentes regiões da cidade, diferentes realidades, contextos e também de distintas faixas etárias, com o intuito de observar e compreender como as práticas de assédio se distinguem ou se aproximam de acordo com as experiências vividas pelas entrevistadas.

A primeira fonte entrevistada foi Marcela³, de 47 anos. Ela reside há 7 anos no bairro Colina. Anteriormente, ela morou na capital mineira e, ao constituir família, foi morar em Mariana, pois queria criar seu filho Samuel, de 12 anos, em um ambiente mais tranquilo. Marcela, trabalhava como enfermeira, mas atualmente trabalha como manicure em sua residência.

A conversa aconteceu no dia 28 de agosto de 2018, na casa da entrevistada, que contou que hoje não se vê como um alvo do assédio devido à sua mudança de comportamento. Agora, ela se veste de forma considerada decente e não se “encaixa” no padrão das mulheres que sofrem isso, pois, segundo ela, são mulheres bonitas com corpos atraentes, roupas provocantes, e a manicure se vê como uma pessoa comum, sem atrativos.

Durante a entrevista, conta que um dia foi atender uma cliente e, ao recebê-la, viu o vizinho olhando-a de cima a baixo, pois ela usava um short curto como descrito por Marcela. Ela conta que ao perceber a

³ Nome fictício.

atitude do vizinho, mais que depressa, deu uma encarada com uma cara muito brava e depois foi lá conversar com ele sobre o ocorrido. “Pelo menos ele teve a decência de ficar com a cara vermelha e até ficou um tempo afastado...”.

Ao perguntar o que elaalaria para os homens sobre o assédio, Marcela resume em uma única palavra todos seus anseios: respeito. “A partir do momento que você respeita a pessoa você olha, admira de uma forma diferente, não como *‘nossa, essa daí é boa para comer’*. Hoje em dia, os homens não sabem elogiar uma mulher, eles são ofensivos. Eles falam aquilo que eles querem fazer com ela, não são gentis. Quando se é gentil em suas palavras às mulheres não vão machucar, envergonhar, mas hoje isso não acontece. Poxa, respeito, é isso que a gente quer! A mulher também olha e acha o homem bonito na rua, eu também olho! Mas é aquela coisa, olho, acho bonito e sigo a minha vida. Não é com aquele ar de cobiça como eles fazem com as mulheres” (grifo nosso).

Quando questionada sobre violência contra mulher, ela afirma: “Eu acho que é isso mesmo, uma palavra, um olhar mais insistente, porque não precisa tocar para machucar. Como eu falei, eles (homens) não sabem mais ser gentis. São agressivos no falar, no agir, acha que a mulher tem que estar sempre à disposição, hoje dá briga se uma mulher se negar a ficar com um homem porque aí eles se ofendem, né! Eles falam *‘Poxa, mas você fica com fulano e com ciclano e não pode ficar comigo?’* E a escolha? Aonde que tá a escolha? A mulher tem o direito de escolher com quem ela vai se relacionar, mesmo que ela fique com várias pessoas, ela fez isso porque ela quis. E eles (homens) não respeitam isso, aí parte para agressão física” (grifo nosso).

Amanda⁴, a segunda fonte abordada neste texto, é parte da Guarda Municipal em Mariana, tem 36 anos e é mãe de 2 filhos, um de 20 e outro de 19 anos. Atualmente, é moradora do bairro Colina. Ela conta que nasceu no Rio de Janeiro e, quando tinha 10 anos, seus pais se separaram. Junto com o pai, foi morar no distrito marianense de Cachoeira do Brumado, local em que viveu a maior parte de sua vida.

Encontramo-nos após seu expediente em uma das salas de seu local de trabalho. Além do seu horário de serviço, ela não costuma sair muito de casa. “É do serviço para casa e de casa para igreja, é muito raro ir a festas e baladas, é no horário de trabalho que estou mais nas ruas”. E é justamente trabalhando nas ruas que ela relata que viveu situações de assédio. “Então, há situações que já passei fardada e que homens falam *‘Vou fazer alguma*

⁴ Nome fictício.

coisa de errado para essa daí me prender, 'me algema?' e ainda estende o braço em minha direção. Eu levo na esportiva, senão eu levo um monte de homem preso, pois isso dá voz de prisão, né! Então, eu acabo deixando isso pra lá. E, também tem alguns homens que olham de cara feia, desprezando a capacidade de uma mulher exercer um cargo de segurança pública como se eu não fosse competente para fazer isso. Nos desmerecem por ser mulher, quando um homem me vê na rua de farda fazem aquela cara de desdém tipo *'é você que vai me abordar?'*” (grifos nossos).

Ela conta que, além dos assédios vividos na adolescência, enquanto trabalhava na rua, em seu ambiente de trabalho, ela também sofreu assédio “Tinha um guarda que me assediava demais! Era insuportável! Se ele estava no mesmo local, eu queria sair correndo! Até um ponto em que eu não aguentei mais as provocações e falei com ele que estava me incomodando e que eu não queria que ele fizesse aquilo comigo mais. Contudo, mesmo falando e ficando sem graça na hora que eu falei, ele ainda continuou. Ela chegava e colocava a mão perguntando como eu estava, mas assim me pegando... me deixando constrangida e eu não suportava mais!”

Perguntada se chegou a conversar com o superior sobre o ocorrido, ela diz que não. “Contei para meus amigos que trabalham comigo, ele não era do mesmo setor que o meu dentro da Guarda Municipal, os meus colegas observavam e falavam *'Nossa, Amanda mas ele é muito chato, fica colocando a mão em você'*. Só faltava ele falar *'Quero ficar com você agora'*, mas expressava de outra forma né... Meus colegas falavam que eu tinha que fazer alguma coisa, mas aí ele entrou em um relacionamento e parou de mexer comigo, graças a Deus!” (grifos nossos), exclamou aliviada.

Entretanto, relata que o motivo de não ter reportado ao seu chefe sobre as investidas foi por medo. “Eu fiquei com medo do meu superior ir conversar com ele sobre isso, pois ele iria saber que eu que falei, pois ele estava fazendo isso comigo. Eu tinha medo de ter problema no serviço, em um dia em que nós dois estivéssemos escalados juntos no plantão. Mas eu já estava explodindo! Quando eu ia falar com meu superior, aconteceu que ele começou a namorar e parou com as investidas, aí eu deixei para lá. Acredito que isso deve acontecer em muitos setores com outras mulheres, mas com o medo de perder o emprego e por medo da sociedade ir contra ela, ainda mais se o assediador tem uma alta posição na sociedade. Eu creio que muitas mulheres devem passar por isso também. E é horrível! Na rua já é constrangedor, imagina então com uma pessoa que você convive todo dia”.

Ao conversar sobre os assédios que ela sofreu nas ruas, foi questionado se alguma vez ela já reagiu e se tem algum termo que a mais

incomoda. A palavra “gostosa” é a que mais irrita Amanda: “é uma palavra que já me falaram e eu não gosto. Gostosa de quê? Gostosa, por quê? Em que sentido? Sexualmente falando, ou fazendo uma comida para ele...? Nem quando eu namorava eu não gostava que falava isso comigo. Eu me sinto muito desvalorizada ao ouvir este termo, como se eu fosse uma qualquer”.

Quando ainda morava no distrito, na adolescência, reagiu a um assédio. “Ainda na escola, com uns 16 anos, os meninos passavam a mão nas meninas. Quando fizeram isso comigo eu empurrei o garoto e retruquei ‘vai fazer isso com a sua mãe!’. Mas, ao mesmo tempo, fiquei com medo dele revidar, vir para cima de mim querendo me bater, não na escola pois eu estava mais resguardada, havia outras pessoas vendo e eu estava me defendendo, mas, posteriormente, ele vir querer me bater... eu fiquei [com medo] sim.”

“Outra situação que aconteceu também foi aos 14 anos na escola também, um menino me pediu um beijo e eu não dei. Ele me deu um chute nas minhas partes íntimas! E sangrou, na época eu não sabia direito, achei até que era menstruação que estava vindo, mas eu lembro que ele me deu um chute, a diretora deu suspensão para ele e meio que resolveu o problema”, relembra.

Ao perguntar sobre o que ela falaria aos homens a respeito das práticas de assédio, Amanda responde: “Tem hora que a gente engasga! Porque eles não têm direito de fazer isso! Acho que se você está a fim da pessoa existem outras formas de abordar as mulheres. Eu duvido que eles iriam gostar de ver outro homem fazendo isso com uma irmã ou filha deles, ou a mãe passando por uma situação de assédio dentro do trabalho dela. Não é assim que se conquista uma mulher”, comentou a entrevistada.

Assim, esses relatos fortes e incômodos inspiraram a produção de lambes igualmente incômodos que ocupariam o Centro Histórico, demarcado por muitas entrevistadas como região em que muitos assédios ocorrem. No entanto, o impedimento da colagem desses cartazes gerou uma reflexão sobre o direito ao espaço público e como isso afeta as possibilidades de cidadania na cidade mineira.

3. Lambes, obstáculos institucionais e o espaço (que não é tão) público

Os centros urbanos são locais de passagem, encontros, convívio e expressão, e deles surgem ações que reafirmam esses espaços através

expressões artísticas culturais e políticas que se desenvolvem às margens das estruturas e sistemas institucionais oficiais. (OLIVEIRA; FONSECA; MARQUES, 2015). Tais práticas contêm uma potência comunicativa que permitem novas percepções do espaço urbano, a partir dessa perspectiva, para realização do projeto, utiliza-se o lambe-lambe como ferramenta de reflexão sobre a temática do assédio nesse espaço.

Quando a superfície da cidade é transformada, muros, portões e postes se transformam em suporte no qual são inscritos textos por meio dos quais sujeitos interagem, que não seguem padrões organizados, mas possuem o desejo de reivindicar espaços para expressar suas causas, crenças, afetividades. Oliveira, Fonseca e Marques (2015) defendem que as intervenções emergem neste espaço de trocas simbólicas que, mesmo marginais, se legitimam a partir do uso compartilhado, sem hierarquias ou restrições, estabelecendo uma espécie de “diálogo público”.

Silva e Veneroso (2016) definem o cartaz como um fenômeno da vida urbana que com o tempo foi apropriado para disseminação ideológica e política com o intuito de mobilizar as multidões circulantes daquele espaço e reivindicar contra os abusos dos poderes públicos, as desigualdades sociais e lutar pela construção de uma nação mais democrática.

O lambe-lambe também é um cartaz de rua, ocupa o mesmo lugar do grafite e é por si só subversivo e por isso intrínseco aos manifestos sociais e políticos. Sua fácil reprodução e a repetição no meio urbano permitem levar uma mensagem complexa e cheia de nuances a um grande número de locais. Tal repetição faz com que as pessoas se familiarizem com sua mensagem e aumenta as chances de reflexão sobre ela. (SILVA; VENEROSO, 2016, p. 48).

Partindo desta perspectiva, o lambe neste trabalho “age modificando a paisagem da vida coletiva no sentido de restaurar uma forma de vida social” (RANCIÈRE, 2005, p.1 *apud* OLIVEIRA; FONSECA; MARQUES, 2015, p. 137), para além das mensagens que circulariam nas peças, mas pela capacidade de realizar uma transformação do cenário urbano por enunciados e configurar o fazer político promovendo, assim, o debate sobre o tratamento com as mulheres e a denúncia dos assédios cometidos de maneira mais ágil, direta, pulverizada, transitória e efêmera, de forma próxima ao que Oliveira, Fonseca e Marques (2015) destacam a respeito da potencialidade da intervenção nos espaços urbanos.

Realizar esse trabalho na cidade seria uma oportunidade de promover um debate sobre esses constrangimentos que ocorrem independentemente de idade, classe social e raça. Os lambes foram elaborados com base nos relatos coletados nas entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas nas residências (ou em outros espaços de conforto) de cada uma das fontes. Em seguida, seriam impressas 50 cópias de cada lambe, em tamanho A3, totalizando assim 250 lambes a serem distribuídos pela cidade após a licença concedida pelo poder público municipal. No entanto, ao solicitar à Prefeitura Municipal de Mariana a liberação para as colagens dos lambe-lambes na cidade, o projeto foi barrado por um processo lento de avaliação e, posteriormente, pela resposta negativa pelo fiscal que é responsável pela manutenção e contenção de fixação de cartazes nas ruas da cidade, que afirmou que era proibido colar cartazes na cidade por conta da Lei Municipal nº 20/2017. Contudo, essa lei se aplica a eventos, vendas, ações voltadas a fins comerciais e financeiros e, mesmo o trabalho não se enquadrando nesses quesitos de proibição, ele foi negado com base em uma lei que não impediria a realização do trabalho.

A partir das reflexões de Evelina Dagnino (1994), trazemos a discussão do exercício da cidadania no espaço público. Inicialmente, a autora discute os significados expressos na palavra cidadania, “que responde a um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte sem dúvida significativa da sociedade, mas que certamente não se confunde com toda sociedade” (DAGNINO, 1994, p.1). Ela está ligada a experiências concretas de movimentos sociais, ao acesso à cidade, à luta pela igualdade ou direito e respeito às diferenças.

[...] a essa experiência concreta, se agregou cumulativamente uma ênfase mais ampla na construção da democracia, porém, mais do que isso, na sua extensão e no seu aprofundamento. Nesse sentido, a nova noção de cidadania expressa o novo estatuto teórico e político que assumiu a questão da democracia em todo o mundo, especialmente a partir da crise do socialismo real (DAGNINO, 1994, p.1).

No Brasil, a cidadania assume um papel fundamental ao tratar da cultura democrática, tendo em vista uma sociedade na qual as desigualdades econômica e social são aspectos mais visíveis. Essa sociedade é regida por relações embasadas em critérios de classe, raça e gênero, o que Dagnino (1994) define como autoritarismo social, que estabelece

diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos lugares na estrutura social.

Afirmar a cidadania como estratégia significa enfatizar o seu caráter de construção histórica, definida portanto por interesses concretos e práticas concretas de luta e pela sua contínua transformação. Significa dizer que não há uma essência única imanente ao conceito de cidadania, que o seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico. Esse conteúdo e significado, portanto, serão sempre definidos pela luta política (DAGNINO, 1994, p.3).

Ao solicitar formalmente uma autorização para o uso do espaço público, visando debater sobre o assédio nas ruas, o interesse fundamental era construir uma intervenção que ajudasse no debate público em torno de um problema coletivo, potencializando práticas de cidadania. Ela estaria associada a um posicionamento político como cidadã e ao espaço privilegiado de usufruto do ensino superior em uma universidade pública, para colaborar com a transformação social e propor uma reflexão sobre o assédio nas ruas que fere o exercício de cidadania de muitas mulheres, instaurando o medo e interferindo no seu direito de ir, vir e ocupar a cidade de forma livre. Dessa forma, também seria questionada a naturalização do assédio contra as mulheres no espaço público.

Os mecanismos de apropriação e desapropriação de significados são parte constitutiva da luta política. Uma das razões fundamentais de uma nova cidadania atualmente implica a busca de possibilidades e respostas aos desafios que não articulam integralmente a multiplicidade e a pluralidade de pessoas que constituem as sociedades contemporâneas, o que interfere na construção da democracia e em seu aprofundamento. Fazer uso deste exercício enquanto estratégia política e pôr em debate os assédios contra as mulheres na rua é ser sensível ao cotidiano de estudantes, donas de casa, profissionais que vivenciam, cotidianamente, os reflexos da cultura autoritária e patriarcal em nossa sociedade, que não as respeitam como indivíduos ocupantes deste espaço.

4. Considerações finais

Pesquisar e compreender sobre como são estabelecidas, agenciadas e configuradas as relações de violência contra a mulher dentro da sociedade nos fizeram perceber a sua complexidade e desafios em combatê-las. Fez surgir um olhar mais sensível por todas nós, mulheres, que inevitavelmente somos agenciadas e controladas pelo poder patriarcal e entender que não é fácil se desvincular do que nos foi ensinado desde quando nascemos.

Cada mulher entrevistada compartilhou suas vivências, como também seus afetos, seus medos, seus posicionamentos. Embora divergentes em alguns aspectos, todas anseiam por respeito e liberdade de andar como quiserem, de ser aquilo que elas quiserem e, sobretudo, de serem felizes da forma que são, sem o julgamento masculino. As entrevistas realizadas nos fizeram perceber como se dão essas relações na cidade de Mariana, que carrega consigo relações abusivas e desrespeitosas em relação às mulheres, herança de uma cultura patriarcal, colonial e controladora.

Ao ouvir cada história, havia a certeza de que a intervenção era necessária, de que falar sobre assédio nas ruas era uma pauta urgente. Seria a possibilidade de abrir o diálogo e dar mais um passo na luta pela equiparação dos sexos, para o exercício dos direitos cívicos e políticos defendidos pelo feminismo e também para reivindicar estes espaços de trocas simbólicas que, mesmo marginais, se legitimam a partir do uso compartilhado, sem hierarquias ou restrições, pois, quando a superfície da cidade muda, os muros, portões e postes se transformam em suporte para expressar as causas, as crenças e as afetividades de todas nós.

Afinal, o espaço público é o locus de pertencimentos, a rua é lugar de encontros, de atritos, de despedidas, de passagem, de assédio, de violência, de partilha, do caos urbano e com possibilidades diversas de vínculos e atribuições de significados. Ao final, com a impossibilidade de visibilizar o produto desta pesquisa nas ruas, construímos uma crítica aberta a um poder público que silencia a mulher e às violências que sofremos cotidianamente. A cidade histórica de Mariana preserva não apenas seu patrimônio histórico arquitetônico, mas suas opressões históricas contra as mulheres de forma arraigada ao poder público. Silenciar essas tentativas de exposição de um problema coletivo da cidade é ser conivente com ele.

Referências

- ALMEIDA, T. M. As raízes da violência na sociedade patriarcal. **Sociedade e Estado**, v. 19 n. 1 p. 235-243, jan/jun, 2004.
- BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 449-469, 2014.
- BEZERRA, M. L. de M.; MEDEIROS, K. B. de. “Chega de Fiu Fiu”: uma campanha na Internet contra o assédio sexual em espaços públicos. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais...** Caruaru, p. 1-14, 2016. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/anais/nordeste2016/resumos/R52-1848-1.pdf>. Acesso em: set. 2018.
- BOCARD, T.; GONÇALVES, T. A.; COELHO, T. F. Violência nossa de cada dia: cobertura da violência de gênero na Região dos Inconfidentes (MG) e experimentações jornalísticas laboratoriais. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais...** Belo Horizonte, p. 1-15, 2018.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, p. 68-80, 2005.
- BRASIL (15 de 05 de 2001). **Art. 10 O Decreto-Lei no 2.848**, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, passa a vigorar acrescido do seguinte art. 216-A: D.O. ELETRÔNICO DE 16/05/2001, P. 1 - MINISTÉRIO DA JUSTIÇA.
- CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ. **Convenção de Belém do Pará - Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher**, adotada pela OEA em 1994. 9 jun. 1994.
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, E. **Anos 90 - Política e sociedade no Brasil**. Ed. Brasiliense, 1994, pág. 103-115.
- DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Vamos falar assédio**. Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher, Think OLGA (Juliana de Faria, Luíse Bello e Gisele Truzzi), Think EVA (Juliana de Faria e Maíra Liguori). São Paulo: Escola da Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/FolderAssedio.pdf>>. Acesso em: 13 jun. de 2018.
- GROSSI, M. P. (1994). Novas/velhas violências contra a mulher no Brasil. **Estudos Feministas**, v.2 473-483. 2º semestre, 1994

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, A. K.; FONSECA, C. G.; MARQUES, A. C. Superfície da cidade: arte, cotidiano e política nas intervenções urbanas. **Rumores**, pp. 127- 149. Jul, dez, 2015.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L.(org). Pistas do método da cartografia: pesquisa e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Sulina; p. 17-31, 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência de gênero no Brasil atual. **Estudos Feministas**, p.443-461, 1994

SILVA, R. R.; VENEROSO, M. C. F. **Arte gráfica de protesto**: Reflexões acerca dos cartazes políticos das jornadas de junho. Belo Horizonte: 2006.

CAPÍTULO 15

JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO, MEMÓRIAS COLETIVAS E LUTAS LGBTTIAQ+

A IMPORTÂNCIA DE FIRMAR AS VÍTIMAS DA
HOMOLESBOTRANSFOBIA DA DITADURA CIVIL-MILITAR
NA TRANSITOLOGIA BRASILEIRA

Vinícius Antônio Toscano Simões Nabak¹

Amanda Maria Martins²

Resumo: O presente artigo buscou analisar a tratativa do direito da memória às vítimas LGBTTIAQ+ da ditadura civil-militar brasileira. Para tanto, estudos de justiça de transição foram observados, assim como os trabalhos das comissões da verdade federal, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Constatou-se o desafio recente que as minorias sexuais e de gênero representam para a transitologia e a convergência das recomendações no trabalho das comissões.

Palavras-chave: Justiça de transição; Direito da Memória; Comunidade LGBTTIAQ+; Memórias coletivas.

Abstract: The present article sought to analyze the treatment of the right of the memory to the victims LGBTTIAQ+ of the Brazilian civil-military dictatorship. For that, transitional justice studies were observed, as well as the works of the federal, Rio de Janeiro and São Paulo truth commissions. The recent challenge that gender and sexual minorities represents for the

¹ Graduando em Direito na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (Minas Gerais, Brasil). E-mail: viniciusnabak@gmail.com

² Graduanda em Direito na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (Minas Gerais, Brasil). E-mail: amandamartins@gmail.com

transitology and convergence of recommendations in the work of the commissions are noted.

Keywords: Transitional justice; Right to Memory; LGBTTIAQ+ community; Collective memory.

1. Introdução

A memória de uma sociedade é elemento de suma importância para as decisões políticas. Por isso, a justiça de transição tem, no intuito de promover a democratização e revelar as violações de direitos humanos ocorridas durante o período de exceção, o direito da memória dos seus eixos. Desta forma, pretende-se assegurar na história as vítimas e as ocorrências de violência promovidas pelo Estado.

Contudo, questiona-se como a justiça de transição conseguiu compreender as particularidades na vivência LGBTTIAQ+³ durante ditadura civil-militar brasileira. Tal questionamento parte no intuito de buscar constatar se há diferenciação no direito da memória às minorias sexuais e de gênero para a construção de uma consciência coletiva para a transição democrática.

Assim sendo, o primeiro tópico deste trabalho busca se aprofundar na justiça de transição, ao apresentar seu conceito e premissas. Busca-se também atrelar a justiça de transição ao direito da memória, de maneira que se compreenda a reciprocidade entre ambos.

O segundo tópico pretende apresentar a questão LGBTTIAQ+ durante a ditadura brasileira. O discurso de moral e bons costumes, as perseguições policiais e a divulgação de estereótipos pela mídia são discutidos e analisados para, em seguida, apresentar como a transitologia vem se relacionando com as demandas por justiça desta comunidade e o papel das medidas transicionais.

A análise dos trabalhos feitos pela Comissão Nacional da Verdade, a Comissão da Verdade do Estado do Rio de Janeiro e a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo a respeito da LGBTTIAQ+fobia do regime autoritário no Brasil é feita no quarto tópico. Abordam-se as semelhanças entre as recomendações e a tratativa dada.

³ A sigla LGTTIAQ+ (Lésbicas, Gays, Transexuais, Travestis, Intersexuais, Assexuais, Queer e *mais*) foi utilizada no intuito de incluir todas as dissidências sexuais e de gêneros passíveis do estigma, marginalidade e outras violências da ditadura militar perpetradas em razão da não correspondência ao padrão heterossexual e cisgênero.

Observa-se, por fim, que a questão LGBTTIAQ+ nos estudos da justiça de transição é um desafio recente, mas de grande relevância para o contexto brasileiro. Ainda que em pequena proporção, tais resultados demonstram-se consistentes ao defenderem a especificidade do direito da memória às vítimas LGBTTIAQ+.

2. Justiça de transição e direito a memória

A justiça de transição é um termo relativamente recente dentro da Ciência Política e, em especial, no Direito. Considera-se que o fim da Segunda Guerra Mundial trouxe a primeira percepção científica sobre a justiça de transição, a partir das discussões de reconstrução da democracia e da sociedade pelo nazifascismo, principalmente na Alemanha e no Japão e por meio de organismos transnacionais, com destaque ao Tribunal de Nuremberg. Porém, é notório que estudos mais profundos e a atenção mais difundida ao assunto passaram a ocorrer anos depois, com o fim de regimes ditatoriais entre as décadas de 1970 e 1980 (QUINALHA, 2012, p. 20-21).

Por tal período, o conceito abarca dois elementos cuja a definição foi primordial para distinguir as gerações da transitologia. A transição demarca essencialmente um período de incerteza política, decorrente da mudança de regimes, o que implica na análise das disputas entre os atores políticos nacionais, conforme constatou a primeira geração de transitólogos (QUINALHA, 2012, p. 28-29). Daí discorrer sobre a justiça, sobretudo a averiguação de violações de direitos humanos, uma vez que o regime democrático vindouro passa a existir com os efeitos do período autoritário. Assim pontua Renan Honório Quinalha:

A despeito de suas singularidades, essas análises [sobre transições para o regime democrático] compartilhavam entre si um traço fundamental: compreendiam as transições essencialmente como momentos de contingência política, em que a imprevisibilidade dos jogos de poder e a incerteza quanto aos resultados dos conflitos sociais eram potencializadas a um nível extremo. Em outros termos, se em períodos de estabilidade política sob regimes democráticos, por definição, a disputa política é sempre uma variável em aberto, nos momentos de excepcionalidade política, essa indefinição do campo político é acentuada de forma marcante. Isso porque, nas transições, as negociações e embates entre os atores políticos relevantes irrompem no espaço público com especial destaque, conden-

sando o tempo histórico e ampliando os limites dos conflitos na definição dos destinos da coletividade. (QUINALHA, 2012, p. 155)

Por conseguinte, a conceituação da justiça de transição faz-se delicada, de modo que possa incluir não somente as medidas legais, mas também as políticas de Estado e o caráter das instituições a serem compreendidas na mudança para a democracia. Além disso, há também a dificuldade na questão temporal, em determinar se a justiça de transição se dá durante a transformação do regime ou estende-se. A ampla dimensão da justiça transicional implica, portanto, em um campo de diversas configurações e vias em torno da redemocratização:

Por todo o discutido, pode-se definir justiça de transição como o conjunto de esforços jurídicos e políticos para o estabelecimento ou restabelecimento de um sistema de governo democrático fundado em um Estado de Direito, cuja ênfase de atuação não recai apenas sobre o passado, mas também numa perspectiva de futuro. (...) Importa ainda destacar que, por condição de seu surgimento na luta contra a impunidade e a tirania, a justiça de transição é caracteristicamente vocacionada para a promoção dos direitos das vítimas, sendo, portanto, diferente o enfoque dado a esta questão por estudos “das transições políticas” e “de justiça de transição”. (TORELLY, 2010, p. 90)

O devido conceito de justiça de transição, de acordo com as considerações de Marcelo Dalmás Torelly, tem consigo uma preocupação hábil aos direitos das vítimas do regime autoritário a ser transicionado, como parte reestabelecimento da democracia. Em maioria, os estudos da justiça de transição se debruçaram a respeito de um caráter penal nas medidas a serem adotadas, especialmente e punir agentes de comando e de execução das violações de direitos humanos. Sob o mandamento do direito internacional dos direitos humanos, as análises acerca da imprescritibilidade e da dimensão destes crimes de Estado enquanto crimes contra a humanidade já encontrou muito respaldo acadêmico e judicial (ZAFFARONI, 2010; MEYER, TIRADO, 2018).

Todavia, sem adentrar às críticas sobre o direito penal e os seus efeitos, vê-se que as punições de agentes de Estado violadores de direitos humanos e a mudança das instituições acaba carecendo de um impacto coletivo sobre a transição (QUINALHA, 2014, p. 156). Mais ainda, a partir de um dever

histórico, percebe-se que a continuidade das relações sociedade-Estado não pode se dar de maneira irrefletida, posto que o intuito das medidas transicionais é, justamente, que se estabeleça a democracia – não só no sentido da representação política, mas também da vida social.

Neste sentido, o direito da memória torna-se um alicerce imprescindível para uma transição justa. O cuidado terminológico deve haver pois, a se ver na lição de Eric Millard (2014), o *direito da memória* concebe todo o arcabouço institucional em prol de honrar as vítimas do Estado autoritário e firmar uma consciência coletiva sobre a gravidade das violações de direitos humanos perpetradas por agentes estatais, ao passo que o *direito à memória* consiste no direito subjetivo de tais vítimas serem reparadas e terem seus agressores punidos. Por esta lógica, o *International Center for Transitional Justice* (2018), distinguiu à memória um cuidado específico junto a outras questões do processo transicional, tal como a verdade, a reforma institucional, etc.

A memória é um elemento fundamental para a construção de uma sociedade, sendo esse um substrato de grande influência para as escolhas políticas e as práticas de socialização. Em razão de sua importância, Tzvetan Todorov (1995) elabora o que chama de uso e abusos da memória ao apontar, por meio da análise dos aparelhos de Estados totalitários, o traço seletivo que existe sobre a memória coletiva. Quando o Estado promove uma narrativa acerca dos fatos, é ferida, de acordo com Todorov (1995, p. 50), a cidadania, uma vez que se oprime a veracidade em detrimento de uma finalidade.

Por isso, para além dos objetivos de punição de agentes estatais responsáveis por violações aos direitos humanos, preocupa-se com a adoção de medidas que busquem desfazer as versões da época sobre os acontecimentos, assim como solidificar a consciência sobre os atos feitos pelo Estado na supressão da democracia. Deste modo, o direito à memória é entendido como componente indispensável para que o receio do retrocesso durante e pós a transição não persevere, mas também na compreensão de determinados fatos sociais a serem corrigidos pela democracia *por vir*⁴ – e, como pretende este artigo, à LGBTTTIAQfobia no Brasil.

⁴ “(...) o constitucionalismo democrático lance-se, pois, *aqui e agora*, a um *por-vir*, a um *futuro-em-aberto*, como projeto falível, mas no sentido de que o *presente* poder o *futuro* de um *passado* que agora é *redimido* pelo agir político-jurídico, constitucional, que o *constitui*”. CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Democracia constitucional: um paradoxo? um diálogo, ainda que breve, com Luhmann, Habermas e Derrida. **Empório do Direito**, Florianópolis, 18 de maio de 2016. Disponível em:

3. Vivências e violências da comunidade LGBTTIAQ+ durante o regime autoritário de 1964-1985

o regime de exceção foi iniciado em 1964, após movimento dos militares e manifestações de parte da população da classe média, elites agrárias e industriais que se articularam para a interromper o governo de João Goulart e assim a tomar o poder pelos militares (BRASIL, 2014a, p. 94-97). O contexto é resultado do questionamento sobre a política que estava sendo exercida no país, que se encontrava em crise econômica e social, sendo o cenário perfeito para que os discursos da necessidade por mudança na economia e para a implementação de políticas de ordem social pautada em setores conservadores, sob a prerrogativa de “bons costumes” para o desenvolvimento do país.

O grupo de militares que assumiu o poder tinha vinculação com a política norte-americana, vez que muitos desses militares tiveram participação na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Assim, com ao voltarem para o Brasil, criaram a Escola Superior de Guerra vinculada ao Estado Maior de Forças Armadas, com muita influência da concepção de “defesa-nacional” norte-americana, criando a “doutrina de segurança nacional” (PRIORI, p. 200, 2012).

Com base nesta corrente e a participação política que esses militares vinham desempenhando, fez-se a defesa de tudo que era considerado tradicional, com forte influência da Igreja Católica, formando um regime político conservador e truculento, descomprometido das camadas populares (BRASIL, 2014a). Os Atos Institucionais, ao total de dezessete durante a ditadura militar, materializaram a nova ordem de poder e de controle social ao dispor sobre as normas constitucionais e a nova forma do sistema de segurança, que criminalizavam militantes e opositores ao regime. O Ato Institucional nº 5 é o que mais merece destaque, por instituir de forma evidente a cessação de garantias fundamentais.

Nessa perspectiva, devido ao regime conservador que colocava a moral como uma das bases do governo, os preceitos da Igreja Católica, em especial a “família tradicional”, são promovidos como modelo ideal para a sociedade brasileira (BRASIL, 2014b, p. 302). Assim, as relações sexuais são pouco debatidas e o estabelecimento do padrão homem/provedor-mulher/cuidadora se consolida, ao passo que a discriminação e repressão

< <http://emporiiodireito.com.br/leitura/democracia-constitucional-um-paradoxo-um-dialogo-ainda-que-breve-com-luhmann-habermas-e-derrida-por-marcelo-andrade-cattoni-de-oliveira> >

da comunidade LGBTI+ se intensifica, tendo condutas como proibidas por ferirem os bons costumes.

Diante deste governo autoritário, impondo valores e padrões de vida, restringindo liberdades públicas, os movimentos sociais passaram a se organizar e ganhar adesão. O que estava disposto nos Atos Institucionais a ganhar evidência e repercussão pelas violações de direitos humanos, a medida que as pessoas pertencentes a esses movimentos que eram considerados perturbadores da ordem públicas eram afastadas da sociedade e até eliminadas (BRASIL, 2014b, p. 302). Como todos os movimentos sociais contra o regime ditatorial, o movimento homossexual sofreu grande repressão com as políticas conservadora, mesmo não existindo uma política estatal que falasse no extermínio do público LGBTI+.

Uma das formas de repressão foi a censura aos meios de comunicação, junto ao aproveitamento governamental dos meios de entretenimento, para o controle de informações, evitar as críticas e difundir a figura do “sujeito subversivo” (BRASIL, 2014b, p.302). A imprensa publicava relatos, taxando o público LGBTI+ como perigosos, obstáculos à sociedade ideal, fortalecendo na sociedade os estigmas que já existiam sobre as dissidências sexuais e de gênero. Nesse sentido Renan Quinalha explica como a moral e política estão interligadas e os aspectos dessa censura:

Toda censura, sem dúvida, tem uma dimensão política inegável. Afinal, é da própria definição do processo censório impedir a produção de determinadas informações, restringir a liberdade de pensamento e de expressão, colocar obstáculos para que opiniões circulem no espaço público e acabar, com essa vocação autoritária, impondo uma visão única sobre assuntos complexos e que deveriam comportar uma pluralidade de perspectivas. Trata-se, portanto, de um ato essencialmente político. Além do mais, qualquer censura moral e dos costumes de uma sociedade também possui um aspecto intrinsecamente político de policiamento de condutas, de limitação das liberdades, de sujeição de corpos, de controle de sexualidades dissidentes, de domesticação dos desejos e mesmo de restrição às subjetividades de modo mais amplo. (QUINALHA, 2017, p. 38).

Frente a essa censura e a limitação da liberdade, a imprensa foi um meio em que os movimentos sociais buscavam travar a batalha de narrativas, o dissenso, proibido pelo regime. Com isso, foi criado um jornal que trazia discussões sobre sexualidade e foi o primeiro a abordar a homossexualidade, o *O Lampião da Esquina* (1978-1981), no intuito

de conseguir maior visibilidade ao grupo na sociedade e desmistificar estereótipos e preconceitos, questionando a heteronormatividade enraizada na sociedade, principalmente nas contradições entre o discurso do governo e a realidade social. Além disso, o jornal fez denúncias das violências que estavam sendo praticadas contra o público LGBTQIA+. O jornal teve grande impacto na época:

O Lampion da Esquina surge durante o conturbado período da ditadura militar, em que a imprensa era dominada pela censura e as chamadas minorias sociais não possuíam liberdade e espaço de expressão. O impresso não foi o pioneiro da imprensa alternativa destinado aos homossexuais, contudo, se destaca pela visibilidade atingida com uma distribuição nacional e que veio a alcançar grande destaque na mídia. Antes dele havia outros periódicos, mas eles eram mimeografados e com distribuição pulverizada. (SCHULTZ, BARROS, 2011, p.7).

Como divulgava *O Lampion da Esquina*, a política de controle social não ficou somente no âmbito da censura e restrição da liberdade, mas violências específicas contra a população LGBTQIA+ foram realizadas. Sediadas nas Secretarias de Segurança Pública, operações dos policiais civis e militares perseguiram grupos vulneráveis e estigmatizados, com uso da contravenção penal de vadiagem para reprimir a homossexualidade e extorquir travestis, especialmente demarcados pela marginalidade (BRASIL, 2014b, p. 307). Com isso, a se ver no caso de São Paulo, a Delegacia de Vadiagem foi reforçada para a realização de rondas, levando cerca de 300 a 500 pessoas por dia para as delegacias (BRASIL, 2014b, p. 308).

O objetivo atrelado ao que acontecia com opositores políticos, como desaparecimento e armação de falsos assassinatos, era a busca por saneamento moral e higienização social, no contexto de disciplinar a sexualidade dessas pessoas. Assim ocorriam as rondas policiais em locais que o público LGTBI+ frequentava, assim era carregado à delegacia e lá permaneciam por tempo indeterminado, sofrendo diversas humilhações e torturas pela orientação sexual e identidade de gênero. O aparato de segurança nacional utilizava de sua legitimidade para agir com abusos contra a população homossexual controlando assim sua liberdade e seus corpos (QUINALHA, 2017, p. 173).

4. O lugar da comunidade LGBTTTIAQ+ na transitologia

como explicitado, a comunidade LGBTTTIAQ+ brasileira viveu e sofreu a ditadura civil-militar com particularidades, assim como outras identidades historicamente segregadas no país (mulheres, negros, índios, ciganos, pessoas com deficiências, etc) também possuem as suas. Assim sendo, percebe-se que a tratativa geral da transitologia sobre as vítimas é insatisfatória em preencher as demandas de justiça destes grupos e, por consequência, inclui-las na democracia a ser reestabelecida.

Pascha Bueno-Hansen (2017) observa como se deu a questão LGBTTTIAQ+ nos processos transicionais da América Latina, exclusivamente nas Comissões da Verdade de nível nacional. De acordo com o autor, o corpo institucional dos países latino-americanos não estava preparado para lidar com tal tipo de demanda e de participação:

Esse emergente desafio LGBTI para a justiça transicional quebra um silêncio histórico e constrói-se sobre os ganhos do feminismo regional e dos movimentos de direitos das mulheres nas últimas décadas que trouxeram atenção para a questão da violência baseada em gênero durante conflitos armados internos e/ou ordem autoritária. O conhecimento e a prática da justiça transicional evidencia uma inclusão da atenção para a violência baseada em gênero e a análise de gênero. A confluência dos movimentos LGBTIs e o processo obtido em torno de abordar a violência baseada em gênero abre um espaço para examinar a violência contra minorias sexuais e de gênero, e apresenta uma nova área de pesquisa. (...) Como notado, a compreensão dominante sobre a violência baseada em gênero reside sobre a normativa binária homem-mulher e a correspondente assunção da heterossexualidade.⁵ (BUE-NO-HANSEN, 2017, p. 9, tradução livre)

5 “This emerging LGBTI challenge to transitional justice breaks a historic silence and builds upon regional feminist and women’s rights movements’ gains over the last several decades that have brought attention to the issue of gender-based violence during internal armed conflict and/or authoritarian rule. Transitional justice scholarship and practice evidences a mainstreaming of attention to gender-based violence and gender analysis. The confluence of LGBTI movements and the headway gained around addressing gender-based violence opens a space to examine violence against gender and sexual minorities, and presents a new area of research.

Assim sendo, percebe-se que a observância aos efeitos do regime autoritário sobre as minorias sociais, as dissidências afetivo-sexuais e de gênero neste caso, é um desafio para o aprimoramento dos estudos para uma transição justa – e, para além disso, releva o necessário cuidado na Ciências Sociais em não presumir identidade de modo genérico. Soma-se também a esta ênfase demonstrar que o escopo do autoritarismo não se dá somente pelas atitudes de violência física, mas também na promoção de estigmas e segregações por meio da violência simbólica.

Para que a transição não se limite ao retorno das eleições diretas e periódicas, vê-se que a preocupação com as violações ocorridas acaba por se deparar com questões de pouca repercussão na sociedade. Deste modo, as medidas transicionais desempenham um grande impacto em expor a LGBTIAQfobia intensificada pelo regime autoritário, a se ver pelos efeitos de comissões da verdade:

Além de fornecer uma plataforma para as pessoas falarem sobre crimes ocorridos, comissões da verdade são necessárias para identificar um padrão de violência dirigida contra um grupo marginalizado. Ao mostrar um padrão de violência por estado e atores locais contra um determinado grupo social, casos de violações dos direitos humanos contra essas comunidades não podem ser julgados como aleatórios ou baseados em desejos pessoais. Em vez disso, identificar essas violações passadas e contínuas é um componente vital da agenda geral para tratar os erros e fornecer reparações necessárias ou justiça para reparação social. Nas sociedades em transição, homofobia e violência antieuler é frequentemente ignorada ou colocada fora outras violações dirigidas por estado e local, como em instâncias de grupos étnicos ou violência política. Isto não só exclui as minorias sexuais e de gênero dos processos de justiça, mas permite novas violências e violações contra essas minorias a serem cometidas em situações de períodos pós-conflito. Também interrompe a averiguação sobre como a violência e as violações contra minorias sexuais e de gênero ocorre ao lado de outras violações de direitos humanos. (...). Para abordar um tipo de violência sem o outro limita a compreensão global das causas e mecanismos subjacentes que permitem a ocorrência de padrões específicos de abuso, e impede

(...). As noted, the dominant understanding of genderbased violence rests upon the normative male–female binary and corresponding assumption of heterosexuality”.

a sociedade de investigar maiores questões sociais, religiosas, econômicas, políticas, e ideologias nacionais das quais esses tipos de violências se originam.⁶ (FOBEAR, 2017, p. 54).

Considerando-se o direito da memória deste grupo, é fundamental que o reconhecimento das vítimas e suas circunstâncias seja feito. As medidas transicionais devem buscar, na realização da justiça e para a construção de uma memória coletiva, a responsabilidade do Estado nestas ocorrências e fomentar na esfera pública, através de memoriais, museus e outros atos de expressão material e/ou simbólica, o atrelamento entre as violações promovidas no regime autoritário e a situação LGBTTTIAQ+ no país.

5. As políticas de memória às vítimas LGBTTTIAQ+ da ditadura civil-militar brasileira

Tratando-se de um desafio recentemente observado no campo da justiça de transição, vale observar as conclusões apresentadas nas comissões da verdade realizadas no Brasil. Em razão do escopo deste trabalho, as comissões da verdade foram a medida transicionais escolhida por serem as mais recentes e de maior projeção, selecionando-se a Comissão Nacional da Verdade, a Comissão da Verdade do Estado do Rio de Janeiro e a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, que expressamente versaram sobre a comunidade LGBTTTIAQ+.

⁶ In addition to providing a platform for individuals to speak to past crimes, truth commissions are necessary in identifying a pattern of directed violence against a marginalized group. By showing a pattern of violence by state and local actors against a particular social group, instances of human rights violations against these communities cannot be dismissed as random or based on personal desires. Instead, identifying these past and ongoing violations is a vital component of the overall agenda of addressing wrongs and providing necessary reparations or justice for social repair. In transitioning societies, homophobia and anti-queer violence is often ignored or placed outside of other state and local directed violences, such as in instances of ethnic or political violence. This not only ostracizes sexual and gender minorities from transitional justice processes, but allows for further violence and violations against sexual and gender minorities to be committed in post-conflict periods. It also stops further interrogation into how violence against sexual and gender minorities occurs alongside other human rights violations. (...) To address one type of violence without the other limits the overall understanding of the causes and underlying mechanisms that allow particular patterns of abuse to occur, and stops society from investigating larger social, religious, economic, political, and national ideologies from which these types of violences stem.

Nos trabalhos realizados a nível federal, foi produzido o Volume II como parte do Relatório Final. Nesta obra, o Texto 7, Ditadura e Homossexualidades, escrito por James Green e Renan Honório Quinalha, foi específico sobre a questão LGBTTIAQ+ durante a ditadura civil-militar brasileira. Como parte das recomendações dispostas, no que diz respeito ao direito da memória tem-se:

- Construção de lugares de memória dos segmentos LGBT ligados à repressão e à resistência durante a ditadura (ex. Delegacia Seccional do Centro na rua Aurora, Departamento Jurídico XI de Agosto, Teatro Ruth Escobar, Presídio do Hipódromo; Ferro's Bar; escadaria do Teatro, Municipal etc.).
- Pedidos de desculpas oficiais do Estado pelas violências, cassações e expurgos cometidos contra homossexuais em ato público construído junto ao movimento LGBT. (BRASIL, 2014b, p. 310)

A CEV-Rio, por sua vez, produziu um relatório único como resultado das apurações feitas. No Capítulo 11 do Relatório Final, há menção expressa aos acontecimentos de perseguição policial à cena LGBTTIAQ+ fluminense, assim como o reconhecimento de vítimas decorrentes deste aspecto do regime autoritário brasileiro. Incluiu, na Seção C de suas recomendações, voltada à política de memória e de educação em direitos humanos:

- (27) Criar Espaços de Memória e memoriais em locais que serviram, no período da ditadura militar, como centro de prisão e tortura no estado do Rio de Janeiro, levando em consideração a diversidade social, racial, de gênero e dos segmentos LGBT. (...)
- (28) Mapear e alterar a denominação de logradouros (ruas, pontes, viadutos e praças) e instituições públicas estaduais e municipais (escolas, hospitais e outros prédios públicos) que homenageiam agentes estatais ou privados vinculados à prática de graves violações de direitos humanos, garantindo a participação e deliberação da população local, bem como um processo de renomeação que leve em consideração expressões de diversidade cultural, racial, social e de gênero. (BRASIL, 2015b, 449 450)

Por fim, a Comissão Rubens Paiva trabalhou a questão das minorias sexuais e gênero como parte dos grupos temáticos que foram apurados

na obra final. Como parte das atividades, foram realizadas audiências públicas pelos pesquisadores, incluindo uma própria para o caráter LGBTTTIAQfóbico do período de repressão. O resultado encontra-se no Tomo I (Recomendações Gerais e Recomendações Temáticas), Parte II (Grupos sociais e movimentos perseguidos ou atingidos pela ditadura), Texto 7 (Ditadura e Homossexualidades: Iniciativas da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo Rubens Paiva), em que as seguintes recomendações foram feitas, ao que se compreende aqui no direito da memória:

3. Construção de lugares de memória dos segmentos LGBT ligados à repressão e à resistência durante a ditadura (ex. Delegacia Seccional do Centro na Rua Aurora, Departamento Jurídico XI de Agosto, Teatro Ruth Escobar, Presídio do Hipódromo; Ferro's Bar; escadaria do Teatro Municipal etc);
4. Pedidos de desculpas oficiais do Estado pelas violências, cassações e expurgos cometidos contra homossexuais em ato público construído junto ao movimento LGBT;
- (...)
7. Revogação da denominação de “Dr José Wilson Richetti” dada à Delegacia Seccional de Polícia Centro, do departamento das Delegacias Regionais de Polícia da Grande São Paulo pela Lei 7076 de 30/04/1991; (BRASIL, 2015a, p. 567)

Diante os resultados das três comissões, vê-se que houve atenção à questão LGBTTTIAQ+ para a justiça de transição no Brasil e, mais ainda, como uma parte do direito da memória a ser implementado pelo Estado. Ademais, há unanimidade nas recomendações sobre a construção e reconhecimento de lugares em memória às vítimas e violências da homolesbotransfobia fomentadas no período.

⁷ Delegado da Polícia Civil de São Paulo que colaborou com as perseguições a grupos vulneráveis durante a repressão. A manifestação contra as suas atitudes é considerada uma das primeiras mobilizações públicas do movimento LGBT no Brasil, em 14 de junho de 1980. BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Texto 7 - Ditadura e Homossexualidades. *Relatório da Comissão Nacional da Verdade, v. 2: Textos Temáticos*. Brasília: CNV, 2014, P. 555 – 556

6. Conclusão

A justiça de transição tem por escopo não somente assegurar o processo de redemocratização, mas também promover averiguação dos fatos ocorridos durante o regime de exceção. Não se compreende a democracia por si mesma, mas considerando também a sociedade a participar, o que implica em analisar e corrigir as suas assimetrias, especialmente quando essas foram decorrentes ou intensificadas pelo Estado.

Neste sentido, salienta-se o direito da memória. Para além prestar homenagem às vítimas da violência de Estado, esse direito acaba por promover a consciência coletiva nesta sociedade e sua vivência democrática. O direito da memória implica no reconhecimento das violações de direitos humanos e de sua ocorrência através do aparelho estatal, de maneira a garantir no registro histórico os fatos perpetrados durante a exceção.

Tendo-se em vista a situação marginal de alguns grupos sociais, especificamente a comunidade LGBTTTIAQ+, cabe averiguar a consideração que a justiça transicional trouxe sobre as particularidades das violações de caráter homolesbotransfóbico que ocorreram. Mais ainda, a extensão do direito da memória a essa comunidade, no intuito de que seja entendida responsabilidade estatal sobre os preconceitos e estigmas das minorias sexuais e de gênero.

Em relação à ditadura civil-militar brasileira, estudos já foram iniciados para averiguar a vivência da população LGBTTTIAQ+ no período de 1964-1985. A constatação de que houve uma política tácita, alicerçada no discurso de moral e bons costumes, consegue demonstrar a lógica de alocações marginais, silenciamento de debates públicos sobre sexualidade e o fomento de estereótipos sobre as dissidências sexuais e de gênero. Ademais, na própria transitologia, trata-se de um desafio recente, cuja superação se faz primordial para que se consiga vencer a herança autoritária sobre a sociedade.

Neste sentido, a Comissão Nacional da Verdade, a Comissão da Verdade do Estado do Rio de Janeiro e a Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva” traçaram atenção especial à LGBTTTIAQfobia da ditadura civil-militar brasileira. Nas obras das três comissões, observa-se uma parte dedicada exclusivamente sobre os resultados das averiguações feitas e, sobretudo, a necessidade de que a comunidade LGBTTTIAQ+ figure no direito da memória a ser realizado pelo Estado brasileiro.

Referências

BRASIL. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”. **Relatório da Comissão da Verdade “Rubens Paiva”, Tomo I, Parte 2: Grupos social e movimentos atingidos ou perseguidos pela ditadura**, 2015a, 579 p. Disponível em: < http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomoi/downloads/I_Tomo_Parte_2_Completa.pdf >

_____. Comissão da Verdade do Estado do Rio de Janeiro. Relatório da Comissão da Verdade do Rio. Rio de Janeiro: CEV-Rio, 2015b, 416 p. Disponível em: < <https://www.documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2015/12/cev-rio-relatorio-final.pdf> >

_____. Comissão Nacional da Verdade. **Parte II – A estrutura do Estado e as graves violações de direitos humanos. Relatório da Comissão Nacional da Verdade**, v. 1. Brasília: CNV, 2014a, 976 p.

_____. Comissão Nacional da Verdade. Texto 7 - **Ditadura e Homossexualidades. Relatório da Comissão Nacional da Verdade**, v. 2: *Textos Temáticos*. Brasília: CNV, 2014b, p. 299-312. Disponível em: < http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf >.

BUENO-HANSEN, Pascha. The Emerging LGBTI Rights Challenge to Transitional Justice in Latin America. *International Journal of Transitional Justice*, Oxford, v. 12, ano 1, março de 2018, p. 126–145.

CATTONI DE OLIVEIRA, Marcelo Andrade. Democracia constitucional: um paradoxo? um diálogo, ainda que breve, com Luhmann, Habermas e Derrida. Empório do Direito, Florianópolis, 18 de maio de 2016. Disponível em: < <http://emporiiododireito.com.br/leitura/democracia-constitucional-um-paradoxo-um-dialogo-ainda-que-breve-com-luhmann-habermas-e-derrida-por-marcelo-andrade-cattoni-de-oliveira> >

FOBEAR, Katherine. Queering Truth Commissions. *Journal of Human Rights Practice*, Volume 6, Issue 1, março de 2014, p. 51–68, 2012, p. 51 – 68.

ICTJ – International Center for Transitional Justice. Truth and Memory. *ICTJ*, 2018. Disponível em: < <https://www.ictj.org/our-work/transitional-justice-issues/truth-and-memory> >

MEYER, Emílio Peludo Neder; TIRADO, Felipe Guimarães Assis. Responsabilidade criminal e direito internacional dos direitos humanos. *Justiça de transição, direito à memória e à verdade*: boas práticas, Brasília, v. 4, 2018, p. 318–341.

MILLARD, Eric. ¿Por Qué Un Derecho a La Memoria? (Why a Right to Memory?). *Revista Derecho del Estado*, No. 32, 2014. Disponível em: < https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2471045 >

QUINALHA, Renan Honório. **Contra a moral e os bons costumes: a política sexual da ditadura civil-militar brasileira**. 2017. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/101/101131/tde-20062017-182552/pt-br.php> >.

_____. **Justiça de Transição: contornos do conceito**. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-05032013-074039/pt-br.php> >

_____. Punir ou não punir? Algumas pontes entre a justiça de transição e as críticas ao direito penal. *Boletim IBCrim*, Rio de Janeiro, ano 22, n. 256, abril de 2014, p. 4-6.

SCHULTZ, Leonardo; BARROS, Patricia. O **Lampião da Esquina: discussões de gênero e sexualidade no final da década de 1970**. ENCONTRO NACIONAL DE HISTORIADORES DA MÍDIA, VIII, Guarapuava, *Anais do 8º Encontro Nacional*. Guarapuava: ALCAR, 15 p., 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Los abusos de la memoria**. Tradução de Miguel Salazar. 1ª Edição. Barcelona: Edições Paidós Ibérica, 2000.

TORELLY, Marcelo D. **Justiça transicional e Estado constitucional de direito: perspectiva teórico-comparativa e análise do caso brasileiro**. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Distrito Federal.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Crímenes de massa**. 1ª Edição. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo, 2010, 91 p.

CAPÍTULO 16

MECANISMOS DE SEGREGAÇÃO DA MULHER NA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO¹

Graciela de Andrade Boschetti²

Raquel Quirino³

Resumo: Este artigo objetiva fazer uma discussão teórica acerca da divisão sexual do trabalho e dos mecanismos de segregação da mulher na Tecnologia da Informação (TI), a partir de uma revisão da literatura em bases nacionais e internacionais, sendo parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado em Educação Tecnológica. As dimensões desta discussão estão baseadas na epistemologia feminista de base materialista e intenciona ampliar a discussão sobre as relações sociais de sexo/gênero e a atividade de trabalho das mulheres de uma categoria profissional de alta qualificação do setor terciário, marcadamente androcêntrica.

Palavras-chave: Divisão Sexual do Trabalho. Mecanismos de segregação da mulher. Mulheres na TI

Abstract: This paper analyses the sexual division of labor and the mechanisms of women 's segregation in IT, through literature review done on

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Bolsista da CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Qualificação Profissional – FORQUAP no CEFET-MG. E-mail: graciela@andradeboschetti.com.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Coordenadora da linha II do Grupo de Pesquisa Formação e Qualificação Profissional – FORQUAP no CEFET-MG. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com

national and international bases, being part of a research project for a master's degree in Technological Education. This debate is based on material feminist epistemology and intend to broaden the discussion about the social relations of sex/gender and the works activity of women of a highly qualified professional category of the tertiary sector market, markedly androcentric.

Keywords: Sexual Division of Labor. Mechanisms of women's segregation. Women in IT.

1. Introdução

Este artigo é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado em Educação Tecnológica e objetiva fazer uma discussão teórica acerca da divisão sexual do trabalho e dos mecanismos de segregação da mulher na Tecnologia da Informação (TI). Procura-se apresentar aspectos relevantes da participação feminina na atividade de trabalho ao longo da história do desenvolvimento do setor e discorre-se sobre a baixa representação feminina segregada nas áreas consideradas menos técnicas do setor. A partir de uma revisão da literatura em bases nacionais e internacionais, as dimensões desta discussão estão baseadas na epistemologia feminista de base materialista e intenciona ampliar a discussão sobre as relações sociais entre os sexos e o trabalho feminino de uma categoria profissional de alta qualificação do setor terciário, predominantemente androcêntrica.

2. Divisão sexual do trabalho: uma divisão desigual

As relações sociais têm sido construídas ao longo da história humana e os grupos sociais de mulheres e de homens formam uma relação social específica: a relação social entre os sexos. A partir da sua base material que é o trabalho, essa relação social específica se exprime por meio da divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009).

É a partir de um discurso naturalizante, mediante a ideologia de dominação, que os papéis masculinos e femininos são reafirmados e reforçados cotidianamente. É preciso compreender que o público e o privado são espaços antagônicos, tanto na sua forma quanto no seu conteúdo. Às mulheres é reservado o espaço privado (doméstico) – esfera reprodutiva, e aos homens o espaço público (rua, política, instituições, forças armadas) – esfera produtiva, cujas funções pressupõem maior valor social.

Sendo assim, de acordo com Hirata e Kergoat (2007, p. 299)

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada historicamente e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.).

Essa forma de divisão social do trabalho porta dois princípios organizadores, o da separação, que seleciona trabalhos de homens e de mulheres, e o da hierarquização, que determina que um trabalho de homem “vale” mais que um de mulher. Apesar da grande variabilidade de facetas ou modalidades, tais princípios são válidos em todas as sociedades e conhecidas no tempo e no espaço graças a esse processo ideológico específico de legitimação naturalista, que se utiliza das diferenças biológicas entre homens e mulheres para justificar uma hierarquia social e política (KERGOAT, 2009).

Quirino (2015) caracteriza a divisão sexual do trabalho, forma dinâmica, em constante transformação, como uma categoria central para investigar e compreender a subordinação das mulheres na sociedade, sendo ao mesmo tempo expressão e reforço da perpetuação dessa subordinação social. A autora destaca a importância de dimensionar e diferenciar os fenômenos de opressão e exploração contidos nessa relação entre os sexos que caracterizam e reforçam a tensão permanente presentes no trabalho e suas divisões.

É preciso distinguir “opressão” de “exploração”. A opressão, atitude de se aproveitar das diferenças que existem entre os seres humanos para colocar uns em desvantagem em relação aos outros, gera uma situação de desigualdade de direitos, de discriminação social, cultural e econômica. A exploração, por sua vez, é um fato econômico assentado sobre a submissão de um ser humano ao outro e dá origem à divisão da sociedade em classes.

[...]

Nas sociedades capitalistas, a mulher padece dessa dupla carga: a opressão, o preconceito, a marginalização pela sua

condição feminina e, por outro lado, a exploração econômica, imputando-lhe uma dupla jornada como trabalhadora doméstica e assalariada. (QUIRINO, 2007, P. 234)

Na visão da referida autora, a dupla jornada atribuída quase que exclusivamente à mulher é comumente permeada pela omissão e consentimento tácito dos homens no espaço doméstico, conferindo a eles maior flexibilidade e disponibilidade para o mercado.

Possivelmente, a carga da responsabilidade quase exclusiva da realização do trabalho doméstico e de cuidado com os filhos atribuída às mulheres reforça as desigualdades e vai se refletir no baixo reconhecimento e desvalorização salarial na esfera produtiva, relacionando-o à subalternidade e a um trabalho que deve ser feito por amor, vocação e, principalmente, gratuitamente. Nesse sentido, Abreu et al (2016) apontam que os ganhos femininos são por definição mais baixos por elas estarem mais concentradas em ocupações precárias, de menor jornada (na esfera produtiva) e proteção legal.

3. As relações sociais de poder: indissociáveis amarras

A importante transversalidade das relações sociais de sexo presente no mundo do trabalho é tratada por Kergoat (2010) como consubstancial e coextensiva às relações sociais de classe e de “raça”. Para tanto, Cisne (2014) toma emprestada as palavras de Falquet (2008, pag. 122) e afirma ser “indispensável integrar plenamente em nossas análises os efeitos conjugados de várias relações sociais de poder: de sexo (inclusive a sexualidade), de classe e de ‘raça’⁴” para se entender a desvalorização do trabalho feminino.

Assim, pensar na imbricação entre sexo, classe e “raça” na atual sociedade capitalista contribui para compreender as experiências das mulheres trabalhadoras na sociedade. A consubstancialidade entre essas categorias dota de sentido a condição de subalternidade feminina e reduz suas práticas sociais a “papeis sociais” sexuais e seus efeitos concretos na inserção e permanência delas no mundo do trabalho (HIRATA e KERGOAT, 2007).

⁴ Em concordância com teóricas feministas, tais como Falquet (2008), Kergoat (2009, 2010) e Cisne (2014), o termo “raça” é tratado neste texto como uma categoria socialmente construída, resultado de discriminação e produção ideológica da mesma forma que as categorias classe e sexo.

A reflexão sobre a divisão sexual do trabalho pode levar à importante construção da trajetória das mulheres na sociedade. Ao passo que se compreende quais os papéis normatizados para o grupo social masculino e para o grupo social feminino, é possível compreender, também, de que forma o mundo do trabalho se comporta nesse processo quando, principalmente, mulheres se atrevem a transgredir as normas estabelecidas e ocupar os espaços, assumindo papéis destinados “naturalmente” ao homem.

4. A ausência feminina das ciências e das tecnologias

Segundo Olinto (2011), muitos estudos destacam, para além da importância do enfoque econômico, a dimensão sociocultural que está na base das desigualdades entre mulheres e homens, focalizando suas crenças, valores e atitudes socialmente estabelecidos que instauram mecanismos de segregação, formando estereótipos sobre as habilidades diferenciadas entre homens e mulheres que acabam por firmar barreiras e influenciar as escolhas que as mulheres fazem para sua vida, limitando suas chances de seguir caminhos escolhidos e seguidos pelos homens.

A autora coloca em evidência dois tipos de mecanismos pelos quais é possível identificar e descrever essas barreiras enfrentadas pelas mulheres: a segregação horizontal e a segregação vertical. A segregação horizontal, sobretudo pela atuação das instituições família e escola, é iniciada na socialização da mulher, quando a aplicação dos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, nas práticas sociais, levam as meninas, desde a infância, a se avaliarem como mais aptas para o exercício de atividades ditas “femininas” e assim traçarem para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que considera mais adequado para elas.

Possivelmente, as marcas da segmentação das escolhas das carreiras entre “masculinas” e “femininas”, concitadas na segregação horizontal, se relacionem com a segregação vertical ou hierárquica das mulheres do topo das ocupações na hierarquia organizacional, como as da Ciência e da Tecnologia. Também conhecido como o fenômeno do “Teto de vidro”, essa expressão é utilizada como metáfora para sinalizar as barreiras não-formais que impedem a ascensão na carreira das mulheres a partir de um determinado estágio alcançado. São bloqueios, às vezes invisíveis, incutidos não apenas no ambiente externo, mas, também, embutidos culturalmente na forma de pensar de nossa sociedade machista. É mais uma consequência de uma série de violências veladas perpetrada contra

os corpos e comportamentos femininos. (OLINTO, 2011; STEIL, 1997; LIMA, 2015)

Os diversos obstáculos encontrados pelas mulheres no desenvolvimento de suas carreiras científicas e tecnológicas, pelo simples fato de serem mulheres, podem ser traduzidos pela expressão “Labirinto de Cristal”. Lima (2015) destaca que as várias adversidades dispostas nas trajetórias científicas femininas simbolizadas pelo labirinto são permeadas por variados desafios e armadilhas, predispondo à construção de uma carreira não linear, ao desperdício ou ao baixo aproveitamento dos talentos femininos, de modo a reforçar sua baixa representatividade em espaços preponderantemente masculinos. Sendo assim, as barreiras encontradas pelas mulheres no campo científico e tecnológico são concretas, apesar de não-formais.

5. A mulher e o setor de tecnologia da informação: *femina technologica*⁵

Segundo Castro (2013), a maior concentração de atuações da Tecnologia da Informação (TI) no Brasil é no setor terciário da economia, sendo responsável por assessorar outras atividades econômicas, como áreas bancárias, de saúde, educação, entretenimento e comunicação, se caracterizando, especialmente, pela prestação de serviços. A expressão “Tecnologia da Informação”, e sua abreviação TI, é, portanto, uma espécie de guarda-chuva de práticas, ofícios e de uma indústria específica de produção de softwares e ofertas de serviços: aquela que se especializou no desenvolvimento de soluções de informática para os mais diversos fins.

A Tecnologia da Informação, assim como os outros ramos da ciência e da tecnologia, nas palavras de Rapkiewicz (1998), domínio onde o senso comum atribui às mulheres certa incompetência, é uma área predominantemente masculina. A autora demonstra em seu estudo de doutoramento com mulheres brasileiras e francesas que elas, ainda na informática “artesanal”, estavam concentradas nas categorias profissionais da base da

⁵ O termo em latim pode ser traduzido por mulher tecnológica ou feminina tecnológica e foi inspirado no título da tese de doutoramento de Clevi Rapkiewicz: *Femina Computationalis* de 1998, uma importante referência na pesquisa dessa autora.

estrutura organizacional do setor e por vezes nem sequer eram consideradas como sendo do âmbito da informática⁶⁷.

O estereótipo da incompetência técnico-científica das mulheres está seguramente relacionado com o condicionamento do papel de homens e mulheres no processo de socialização. De fato, levando-se em conta a transversalidade das relações sociais de sexo e a construção social da ciência e tecnologia, não podemos compreender os mecanismos de alijamento das mulheres se não analisarmos sua trajetória (RAPKIEWICZ, 1998, p.116).

Como descrito por Pressman (1995), nos primórdios da era do computador, os sistemas de informação eram construídos com base na orientação ao *hardware* (à máquina), ou seja, projetados sob medida para a especificação do equipamento que os usaria. O protagonismo computacional pertencia à máquina e a tarefa de programar vista como ‘uma arte “secundária” para a qual havia poucos métodos sistemáticos’ (PRESSMAN, 1995, p. 5), e tinha o seu ofício aprendido por meio de tentativa e erro, não havendo formação profissional formal.

Segundo Ferreira (2007), em 1945, até o surgimento do computador, os cálculos matemáticos, a sumarização de dados e estatísticas eram realizados por pessoas com formação em Matemática ou computadoras (*computers*). A ocupação cuja atividade era tida como repetitiva e *clerical* era predominantemente feminina e possuía baixa valorização social.⁸ Quando os cálculos passaram a ser executados por máquinas, parecia lógico que a atividade da programação fosse desempenhada por elas, as computadoras. A autora destaca que, na visão dos responsáveis pelo recrutamento, as mulheres eram melhores programadoras porque a atividade exigia a paciência e a destreza manual que elas desenvolviam ao bordar.

⁶ Neste texto se utiliza a palavra Informática como sinônimo de Tecnologia da Informação e vice-versa.

⁷ Em muitos países como a França a função de digitação não era considerada técnica, mas operacional, no entanto inúmeros estudos sobre essa categoria profissional exaltam a qualificação tácita da ocupação (RAPKIEWICZ, 1998).

⁸ A autora destaca que no final da década de 1930, na Universidade de Pensilvânia, na Moore School of Electrical Engineering, trabalhavam 75 mulheres como computadoras (encarregadas de fazer os minuciosos cálculos de balística).

Como descrito por Rapkiewicz (1998) os computadores resultam de redes socio-técnicas com a participação do Estado, das forças armadas e da indústria, tratando-se de instâncias de poder de acesso restrito, o que poderia explicar a origem da cultura masculina da informática. Para a autora, em inúmeros países, a história da Tecnologia da Informação é uma história de poder e ideologia nacionalista, incluindo o Brasil, onde a participação feminina foi restrita. A imagem do computador associada à masculinidade aparece em diversas pesquisas nos anos 1980 e 1990.

Por outro lado, Ferreira (2007) explora o viés da mudança do status social da profissão de programador para explicar a o apartamento das mulheres das atividades de TI. Para a autora, a profissão se masculiniza quando a base do perfil profissional deixa de ser a matemática-programação e passa a ser o da gestão-administração (de sistemas de informação, de bases de dados, rede, etc).

Assim, quando os investimentos na melhoria do desempenho do setor fizeram com que os problemas de *hardware* deixassem de ser tão relevantes e o *software* foi redefinido como a grande aposta do futuro, tornou-se clara a necessária implicação dos conhecimentos de lógica, Matemática e circuitos eletrônicos à atividade de programação, que passou a ser classificada como criativa e a pertencer aos grupos de ofício. A autora ainda questiona se esse referido processo de masculinização da informática não teria alcançado, simbolicamente, seu auge, em 1982, ano em que a revista *Time Magazine* elegeu o “Computador” como o “Homem do Ano”.

O surgimento dos microprocessadores se caracterizou não só pelo uso generalizado de computadores pessoais e poderosas estações de trabalho de mesa, mas, também, pelo amplo conjunto de produtos inteligentes, de automóveis a fornos de micro-ondas, de robôs industriais a equipamentos de diagnóstico sanguíneo (PRESSMAN, 1995). Com efeito, o microcomputador funcionou como catalisador do crescimento da indústria de software, ampliando o seu uso pessoal e profissional para todos os setores de atividade e promoveu o “desmantelamento” da casta criada pelos informatas homens e seus “aquários”, onde se concentravam os computadores de grande porte, inatingíveis para o grande público (RAPKIEWICZ, 1998). Nessa fase, a TI ensaiou caminhar na ampliação da presença feminina nos postos de trabalho socialmente valorizados do setor, como explica Glover e Guerrier (2010), quando nos anos 1980 houve narrativas otimistas sobre mudanças na natureza de papéis qualificados na TI previstas para aumentar as oportunidades das mulheres no setor.

Entretanto, a *era* da microinformática também se caracterizou por transformar o artefato tecnológico computador, de bem de capital em

bem de consumo. Em seguida, as novas formas de gestão geradas pela popularização do acesso ao microcomputador também significou a descaracterização da estrutura do emprego no setor de TI da *era* dos computadores de grande porte. Efetivamente, a Tecnologia da Informação evoluiu de uma orientação tradicional de suporte administrativo operacional para um papel estratégico dentro das organizações, sustentando suas operações de negócio e viabilizando novas estratégias empresariais (LAURINDO et al, 2001).

Segundo Glover e Guerrier (2010) o setor de TI afetou de maneira ostensiva a estrutura das ocupações na área. As autoras destacam que nesse modelo de trabalho pós-burocrático a atuação das equipes com múltiplas funções e múltiplas habilidades se faz necessária para atender às demandas dos negócios das organizações, criando outros mecanismos de diferenciação das atividades do setor, que passou a exigir profissionais com habilidades técnicas e sociais (principalmente da comunicação e interação), retornando à tendência das concentrações de postos associados ao masculino, o *hard* ou técnico e socialmente superior e ao feminino, o *soft* ou o “gel na equipe”⁹ e socialmente inferior.

Kelan (2009) esclarece que o trabalhador da nova economia não só precisa ser flexível, mas, também, ter competências sociais (relacionamento interpessoal, comunicação) e *tech-savvy*¹⁰, para apropriar-se das tecnologias e ser capaz de produzir conhecimento a partir delas. Entretanto, conclui: “Ainda que muitas das novas habilidades exigidas na nova economia possam ser associadas ao feminino, ser *tech-savvy* não parece ser uma delas”¹¹(KELAN, 2009, p. 4)

Assim, Whitehouse e Diamond (2005) encontram as mulheres profissionais da TI na pesquisa das autoras na Austrália, segregadas em

⁹ A autora esclarece que esse termo “gel na equipe” ou originalmente ‘*gel in the team*’ foi usado por um apresentador em uma reunião em 2009 da Women’s Engineering Society em Londres, como uma outra forma de argumentar que a presença de mulheres era necessária em uma equipe composta somente de homens.

¹⁰ A expressão da língua inglesa *tech-savvy* quer dizer competente em tecnologia de ponta, ou seja o que está na vanguarda da tecnologia.

¹¹ Versão da autora. A escolha por manter o termo *tech-savvy* se deu pela complexidade do seu significado. Assim, optou-se por mantê-lo. Texto original: “Although many of the new skills required in the new economy may be gendered feminine, being tech-savvy does not seem to be one of them.

sub-áreas que requerem diversas *soft skills*¹² - as quais mulheres tem “*naturalmente*”, postos de trabalho considerados pouco técnicos, ligados as áreas de gestão dos projetos e comunicação social. Kelan (2009), ao analisar empresas da TI na Suíça, também notou que as mulheres tendem a trabalhar em áreas “*mais softs*” e “*menos técnicas*”, como design em vez de programação. Semelhantemente, Guerrier et al (2009) destacam que os empregadores de mulheres na TI do Reino Unido reconhecem que elas estão homogeneamente concentradas em funções consideradas “*técnicas, mas não muito..*”, não tendo tais habilidades reconhecidas ou formalmente valorizadas.

Castro (2016) investigou as novas formas de organização do trabalho da TI no Brasil e observa não só como o impacto da flexibilização do trabalho no setor é diferente na vida das trabalhadoras em relação aos profissionais do sexo masculino, mas, também, a segregação feminina em áreas que exigem habilidades sociais, consideradas pouco técnicas. Scott-Dixon (2004) faz constatações similares quando traz, no seu trabalho de pesquisa com trabalhadoras da TI do Canadá, as marcas da transversal de gênero relacionadas à flexibilização do trabalho no setor e as consequências para o público feminino, que é representado por poucas mulheres que atuam e são bem-sucedidas nas áreas que são mais associadas à profissão (áreas consideradas técnicas) e não associadas ao trabalho de cuidado.

Nesse ponto, as palavras de Hirata (2009) ilustram o quadro retratado na revisão de literatura deste trabalho quando afirma que, “ainda hoje, como para Naville e Friedmann, os homens possuem qualificações, as mulheres, apenas “qualidades”, consideradas naturais, inatas, na medida em que não foram adquiridas pela formação profissional (HIRATA, 2009, p. 32). E valida os pressupostos de Wajcman (2004), a qual afirma que para ter sucesso no ramo da tecnologia, a mulher precisa se espelhar em modelos masculinos que tradicionalmente evitam tipos de atividade tradicionalmente atribuídos às mulheres, como cuidado com os filhos e responsabilidade com as questões do trabalho doméstico. E acrescenta que não é simplesmente uma questão de aquisição de habilidades, apesar de estas já estarem inseridas na cultura de masculinidades - como o próprio idioma da tecnologia e seus simbolismos, mas, precisamente, porque não desafia a divisão sexual do trabalho na sociedade. Tanto no ambiente escolar quanto no mundo do trabalho, a cultura da tecnologia é incompatível

¹² Habilidades sociais e comportamentais inatas ou aperfeiçoadas, relacionadas à comunicação (CASTRO 2016).

com a feminilidade. Em outras palavras, para entrar nesse mundo e aprender sua linguagem, a mulher precisa invariavelmente abrir mão dos aspectos culturais do feminino.

6. Considerações finais

Não se pode negar que a Tecnologia da Informação (TI) está estreitamente associada à reformulação do sistema capitalista de produção e o desenvolvimento tecnológico acelerado a partir do século XX tem revolucionado as estruturas da vida humana, redefinido as dinâmicas sociais, seus meios materiais e culturais. Também não é novo o fato de o senso comum naturalizar a ausência ou sub-representação das mulheres nas atividades de trabalho em esferas socialmente valorizadas como os espaços relacionados à ciência e a tecnologia, âmbitos em que elas ainda são consideradas incompetentes. A norma social implícita confere aos homens a vocação tecnológica e às mulheres a vocação do cuidado.

A discussão que envolve a complexidade do sistema tecnológico e as transformações sociais por ele realizado se desenvolve em perspectivas otimistas e críticas, e passa não só pela variabilidade inerente às transformações da vida no tempo e no espaço, mas também pela complexidade das relações sociais sistêmicas e ideologias comuns que moldam a divisão do trabalho e a perpetuação das desigualdades entre mulheres e homens. O relacionamento do feminino com a tecnologia tem sido conformado a partir dos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, não sendo possível a discussão sobre a esfera produtiva sem relacioná-la com a esfera reprodutiva. Assim, pode-se afirmar que a experiência da mulher na atividade de trabalho da TI se diferencia da experiência dos seus colegas homens.

A partir desse ponto de vista, parecem haver no campo da TI ideais de cunho social construídos pela associação simbólica entre tecnologia e masculinidade, onde estereótipos são produzidos, reproduzidos e muitas vezes naturalizados em papéis e lugares mais apropriados para homens e para mulheres. Como foi visto na revisão de literatura deste artigo, esses modelos ainda delimitam e condicionam os campos de atuação feminina e, apesar da profissional de TI ocupar um lugar social elevado, e dos muitos avanços em direção à igualdade entre os sexos serem notórios, e cada vez mais mulheres se atrevem a desafiar o *status quo* esperado para elas, na TI “aos gargalos de entrada, somam-se os da permanência” (CASTRO, 2016, p.94).

A reflexão sobre os mecanismos de segregação da mulher na TI e a divisão sexual do trabalho, pesquisas que colocam luz sobre os problemas vivenciados pelas mulheres na sociedade capitalista e sexista da contemporaneidade, visa contribuir para o debate que objetiva a equidade de oportunidades e aumento dos referenciais femininos na construção do conhecimento na ciência e na tecnologia. Mais mulheres presentes na ciência e na tecnologia, mais mulheres confortáveis em escolher e ocupar os espaços que desejarem ocupar, seguem sendo importantes desafios dos estudos feministas.

Referências

ABREU, A.R.P et al; Presença Feminina em Ciência e Tecnologia no Brasil; In: ABREU, A.R.P., HIRATA, H. LOMBARDI, M.R. (Orgs.), **Gênero e Trabalho no Brasil**: perspectivas interseccionais. São Paulo: Boitempo, 2016. p.149-172.

CASTRO, Bárbara G. **Afogados em contratos**: o impacto da flexibilização do trabalho nas trajetórias dos profissionais de TI; Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas; Campinas, 2013.

_____. **As armadilhas da flexibilidade**: trabalho e gênero no setor de tecnologia da informação. São Paulo: Annablume trabalho, 2016.

FALQUET, Jules. Repensar as relações sociais de sexo, classe e “raça” na globalização neoliberal. **Mediações**, Londrina, v. 13, n. 1-2, p. 121-142, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3290>. Acesso em 30 nov. 2018

FERREIRA, Virgínia. Quando as mulheres eram Computadoras. Reflexões em torno das variações da feminização da programação em informática.. In Lúcia Amâncio, Manuela Tavares, Teresa Joaquim e Teresa Sousa de Almeida (Orgs.), **O Longo Caminho das Mulheres**. Feminismos 80 anos depois. Lisboa: Dom Quixote, 2007. p. 375-384.

FETZNER, M. A. M.; FREITAS, H. Implantação de Tecnologia da Informação nas Organizações – os Desafios da Gestão da Mudança. In: **Encontro de Administração da Informação** (EnADI), I, 2007, Florianópolis. Anais. Florianópolis: 2007.

GLOVER, Judith. GUERRIER, Yvonne. “Women in Hybrid roles in IT employment: a return to ‘nimble fingers’?”. **Journal of Technology Management**

& Innovation. v. 5, p. 85-94, 2010.

GUERRIER, Yvonne, et al. 'Technical, but not very...': constructing gendered identities in IT-related employment. **Work, employment and Society**, London, v. 23, p. 494-511, 2009.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 139-156, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644558>. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. **Revista Educação & Tecnologia**, Curitiba, n. 6, p. 144-156, 2003. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1081>. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias** (UFRGS. Impresso), v. 21, p. 24-41, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/8854>. Acesso em 30 nov. 2018

HIRATA, Helena. KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/344/348>. Acesso em: 30 nov. 2018.

KELAN, Elisabeth. **Performing gender at work**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré e Danièle Senotier (Orgs.), **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 67-75.

_____. Dinâmica e Consustancialidade das Relações Sociais. **Novos Estudos** – CEBRAP, São Paulo, v.86, mar. 2010. p. 93-103. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005. Acesso em 30 nov. 2018

LAURINDO, F. J. B.; SHIMIZU, Tamio; CARVALHO, Marly Monteiro de; RABECHINI JR, Roque. O papel da tecnologia da informação (TI) na estratégia das organizações. **Gestão & Produção**, v.8, n. 2, p. 160-179, 2001.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5 n. 1, p. 68-77, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PRESSMAN, Roger S. **Engenharia de Software**. São Paulo: Makron Books, 1995.

QUIRINO, Raquel. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2015. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7830>. Acesso em 30 nov. 2018.

RAPKIEWICZ, Clevi Elena. **Femina Computationalis** ou A Construção do Gênero na Informática; Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Sistemas e Computação) – Programa de Pós-graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovanni. Força de trabalho feminina no Brasil: no interior das cifras. **Perspectivas**, São Paulo, v. 8, 1985. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/108258>. Acesso em: 30 nov. 2018.

SCOTT-DIXON, Krista. **Doing IT**: women working in information technology. Toronto, Canada: Sumach Press, 2004.

SOUZA-LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos**: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WAJCMAN, Judy. **TechnoFeminism**. Malden: Wiley, 2004. *Ebook*.

WHITEHOUSE, Gillian . DIAMOND, Chris. “Hybrids” and the gendering of computing jobs in Australia. **Ajis**, v. 12, n.2, p. 79-89, 2015.

CAPÍTULO 17

MOBILIDADE E DEFICIÊNCIA

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESPAÇO URBANO

Frederico Bernis¹

Lucas Lafetá L. Pereira²

Luciana Drumond³

Resumo: Este artigo aborda as restrições de mobilidade causadas pela falta de acessibilidade do espaço urbano e seus impactos na vida das pessoas portadoras de deficiência. Propõe-se tomar a deficiência para além da “lesão corporal” e revelar a estruturação social excludente que hierarquiza corpos. Nesse sentido, a investigação conduzida apresenta a infraestrutura urbana como fator redutor de mobilidade, útil para a categorização da pessoa deficiente, bem como pensa a possibilidade subversiva da ação política em assembleia visando uma vivência mais inclusiva. A partir da análise de pontos do Estatuto da Pessoa com Deficiência, confrontados por relatos de experiências de uma mulher cadeirante e uma revisão bibliográfica sobre o tema, a pesquisa busca compreender o quanto as práticas urbanas dos cadeirantes são limitadas se comparadas àquelas das pessoas não-cadeirantes, os efeitos dessa limitação socialmente imposta e as possibilidades políticas de ação que busquem tornar a cidade mais acessível.

Palavras-chave: Deficiência física; segregação urbana; acessibilidade; mobilidade.

¹ Doutorando em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFMG. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU) da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais (EA-UFMG) E-mail: fredericobernis@gmail.com

² Mestrando em Sociologia pela UFMG Graduado em Direito - Faculdades Milton Campos Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais E-mail: lucaslafeta86@gmail.com

³ Doutoranda em Sociologia pela UFMGMestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFMG. E-mail: lucianadrumondalmeida@gmail.com

Abstract: This paper presents a study about the restriction of urban mobility caused by the lack of accessibility on the city space and its impacts on the life of people with disabilities. The idea is to think about disability beyond the “corporal impairment” and unveil the excludent social structuration that creates a hierarchy of bodies. The research presents urban infrastructure as a factor that reduces mobility and helps to categorize a disabled person, but also offers possibilities of political action seeking a more inclusive life. Through the analyses of excerpts from “Estatuto da Pessoa com Deficiência” confronted by the relates of a woman who uses a wheelchair to walk and a bibliographical research, a comparison of urban practices between non-disabled people and wheelchair users is brought, as a reflection about the effects of the mobility limitation that is socially imposed.

Keywords: Urban segregation; accessibility; mobility; people with disabilities.

1. Introdução

Qualquer texto que pretenda abordar o tema deficiência se inicia com um desafio particular: a própria definição do conceito. Para o presente estudo toma-se emprestada a lição do artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que preconiza:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

O excerto em destaque confere ênfase na participação social igualitária como desafio assumido e regulado pela lei em tela. Anos antes o Brasil havia assinado a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2009 e cujo propósito é “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009).

De acordo com o Censo Demográfico 2010, o Brasil tem 12,8 milhões de habitantes com deficiência severa, configurada pela impossibilidade ou dificuldade permanente em ver, ouvir ou se locomover mesmo com aparelhos, além de limitações mentais ou intelectuais. A mesma fonte escancara a desigualdade em comparação com outros brasileiros. Pessoas com deficiência têm menor remuneração mensal média se comparadas a pessoas sem deficiência ou limitação funcional (R\$ 985 contra R\$ 1331), além de menor escolaridade (11,7% possuem curso superior, contra 21,8%, respectivamente) (GARCIA; MAIA, 2014).

Em sua obra “Corpos em aliança e a política das ruas: Notas para uma teoria performativa de assembleia”, Judith Butler (2018) sugere que os corpos vulneráveis devem se mobilizar em conjunto, uma vez que há uma dimensão invariavelmente performativa para os tipos de reivindicações que são feitas, em que a performatividade funciona como uma relação cruzada entre corpo e linguagem: “Não vamos às ruas exclusiva ou primariamente como sujeitos portadores de direitos abstratos. Vamos às ruas porque precisamos andar ou nos mover nas ruas” (BUTLER, 2018, p. 151). Todavia, a própria autora já se antecipa à maior dificuldade de coligação das pessoas com deficiências em razão de sua vulnerabilidade. Dado o caráter eminentemente social da deficiência, a coligação surge como possibilidade política de emancipação que é quase impossibilitada por cidades que restringem fisicamente a capacidade das pessoas com deficiência estarem na rua.

Precisamos que as ruas sejam construídas de modo que não importa se estamos ou não em uma cadeira de rodas, por exemplo, possamos nos mover e passar por esse espaço sem obstrução, assédio, detenção administrativa ou medo de injúrias ou morte. Se estamos nas ruas é porque somos corpos que exigem formas públicas de apoio para sustentar e mover, bem como viver a vida que importe (acredito que a afirmação abrangente dos estudos sobre a deficiência – de que todos os corpos precisam de apoio para se mover – tem implicações quando se pensa sobre o que apoia as mobilizações públicas e, em particular, o que apoia as mobilizações por financiamento público de apoio para infraestrutura). (...) Mas outras vezes, caminhar nas ruas, exercer essa pequena liberdade, representa um desafio a um determinado regime, uma ruptura performativa menor representada por um tipo de gesto que é ao mesmo tempo um movimento naquele sentido duplo, corporal e político. (BUTLER, 2018, p. 152, 153)

E para entender a vulnerabilidade dos corpos com deficiência, ressaltamos que, segundo Butler (2018), exatamente porque os corpos são formados e sustentados em relação com apoios de infraestrutura (ou sua ausência) e redes sociais e tecnológicas ou teias de relações, não podemos retirar o corpo das relações que o constituem – essas relações são sempre específicas, tanto econômica quanto historicamente. A mobilidade é em si mesma um direito do corpo, mas é também uma pré-condição para o exercício de outros direitos, como o próprio direito de assembleia. No caso das pessoas com deficiência, o direito à mobilidade depende de pavimentos e máquinas que a tornem possível.

Nesse sentido, observamos como característica das cidades brasileiras a existência de uma discrepância muito grande de urbanização entre partes distintas das mesmas. Enquanto algumas poucas áreas são privilegiadas e bem servidas no que diz respeito à sua infraestrutura urbana, grande parte da cidade apresenta carências que podem chegar ao limite de ausência de qualquer tipo de serviço urbano (MARICATO, 2001, p. 4).

Tem-se assim um cenário em que importantes equipamentos da cidade, tanto públicos como privados, estão centralizados em algumas poucas áreas da cidade enquanto, ao mesmo tempo, são grandes os obstáculos urbanos para acessá-los. Não só o transporte público insuficiente e caro, mas também a falta de segurança e o péssimo estado das vias, rampas, passeios e calçadas constituem verdadeiras barreiras para que o cidadão possa usufruir da cidade. Essa situação se torna ainda mais grave se abordarmos o problema a partir do ponto de vista da pessoa com deficiência.

Assim, pode-se compreender que, para que uma pessoa com dificuldade de locomoção possa criar experiências afetivas nos espaços e se identificar com a cidade que habita, é preciso que ela seja capaz de se introduzir em seus espaços com seu corpo e seus sentidos, e que estes lhe permitam que sua experiência espacial se concretize de forma satisfatória. (DUARTE; COHEN, 2004, p. 5)

Com o intuito de investigarmos as possibilidades e impossibilidades de inserção no espaço público, bem como as vulnerabilidades vivenciadas na cidade de Belo Horizonte, a legislação que confere direitos de acessibilidade às pessoas com deficiência será confrontada com relatos do cotidiano de uma mulher com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas para locomoção, também autora do presente artigo. Buscaremos explicitar como as condições de infraestrutura urbana impactam na

mobilidade e o peso da segregação espacial na constituição da identidade “deficiente”. Busca-se conhecer ainda possíveis formas de coligação e ação política adotadas visando tornar a cidade mais acessível.

2. Estudos sobre deficiência

O termo “deficiência” foi concebido no século XVIII para conceituar variantes de uma suposta normalidade corporal. Os estudos acerca da temática se concentravam no campo biomédico, que entendia a deficiência como consequência natural da lesão em um corpo (DINIZ, 2017, p. 7).

Na década de 1960, o sociólogo deficiente Paul Hunt passa a estudar a deficiência como fenômeno sociológico. Sua iniciativa motivou a criação da UPIAS (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação), que reuniu diversos pesquisadores (todos homens) e revolucionou os estudos em deficiência com a criação do chamado modelo social. (DINIZ, 2017, p. 7) A inovação trazida era a quebra do monopólio biomédico. A lesão passou a ser entendida como o impedimento corporal e a deficiência como “desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social” (UPIAS, 1976, p. 3).

Pensar a deficiência como forma de opressão social implica dizer que a sociedade impõe as limitações do corpo com lesão. Assim, a deficiência não seria, por exemplo, a impossibilidade de caminhar, mas teria como sintoma a ausência de rampas ou calçadas que permitam a um cadeirante se locomover pela cidade. Daí a distinção entre lesão e deficiência:

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social. (UPIAS, 1976, p. 3, 4)

A semelhança entre o trecho acima e o já colacionado artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência demonstra a atual influência dessa corrente de pensamento na instituição de políticas públicas. Foram os teóricos do modelo social os primeiros a pleitear a busca de autonomia por meio de intervenções estatais que considerassem suas demandas “(...)

o tema deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado” (DINIZ, 2017, p. 16).

Dentre as intervenções políticas necessárias para o aumento da qualidade de vida da pessoa com deficiência, merece destaque a questão da mobilidade urbana. No caso específico de usuários de cadeira de rodas, barreiras físicas usualmente impedem ou dificultam a locomoção, gerando segregação espacial e até social. No entanto, essas podem ser suprimidas por medidas de acessibilidade.

(...) a garantia de acessibilidade urbana possibilita a conquista de espaços livres de barreiras físicas e implica a possibilidade e condição de alcance e utilização do espaço urbano em todas as suas dimensões materiais e imateriais de forma independente. (LIMA; DE CARVALHO FREITAS; DOS SANTOS, 2013, p. 363)

Vale ressaltar que a segregação social tem a falta de acessibilidade como uma de suas causas, e pode surtir efeitos no agravamento da desigualdade, como será debatido adiante.

Constata-se que as barreiras físicas podem se configurar como agentes da exclusão social das PcDF [pessoas com deficiência física] na medida em que impedem o comparecimento delas a lugares ou eventos por essa causa. Quando a falta de acessibilidade é vivenciada como constrangimentos e dificuldades, ela tem um impacto aversivo, e pode retirar o prazer de experiências que poderiam ser positivas. Frente a essa situação, verifica-se que as PcDF podem adotar como uma estratégia possível a aceitação das condições existentes, fazendo sempre as mesmas programações. (LIMA; DE CARVALHO FREITAS; DOS SANTOS, 2013, p. 370)

O modelo social influenciou gerações de novos estudantes com sua abordagem inédita e foi importante ao abrir diálogo com o poder público sobre as demandas da população com deficiência, motivando até mesmo reformas legislativas na busca por maior inclusão social. No entanto, tais estudos eram conduzidos majoritariamente por homens e, portanto, sob uma ótica privilegiada que renegava outras formas de vivência com deficiência (DINIZ, 2003, p. 1). Emergem daí as críticas feministas, que:

Primeiro, entendem a deficiência como um sistema de exclusões que estigmatiza as diferenças humanas. Em segundo lugar, revelam as comunidades e as identidades que os corpos que consideramos deficientes têm produzido. Em terceiro lugar, mostram atitudes e práticas discriminatórias dirigidas a esses corpos. Em quarto lugar, expõem a deficiência como uma categoria social de análise. Em quinto lugar, enquadram a deficiência como um efeito das relações de poder. *Feminist disability studies* mostram que a deficiência - similar à raça e gênero - é um sistema de representação que marca corpos como subordinados, ao invés de uma propriedade essencial dos corpos que, supostamente, têm algo de errado. (GARLAND-THOMSON, 2005, p. 1557)

Inspirado pela teoria *queer*, que contesta a naturalização do binarismo de gênero, Robert McGruer (2006) criou a teoria *crip*, que problematiza a naturalização discursiva que opõe corpos deficientes e “normais”. O autor compara a heterossexualidade normativa criticada por Judith Butler a uma “capacidade corporal compulsória” (compulsory able-bodiedness), inalcançável enquanto categoria normativa e responsável pela opressão social dos *crips* (aleijados).

3. Infraestrutura urbana e desigualdade

A distribuição urbana desigual prejudica o acesso de boa parte dos moradores da cidade a serviços e equipamentos essenciais. É nesse ponto que se formula o problema a ser debatido: se o acesso aos bens e serviços (públicos e privados) no espaço urbano pelos habitantes se dá de forma desigual, temos então um planejamento urbano que contribui para que a desigualdade entre seus habitantes se aprofunde e se perpetue. Não se pode encarar essa exclusão apenas como “expressão da desigualdade de renda e das desigualdades sociais” (ROLNIK, 2002, p. 53). Os moradores com maior dificuldade de acessar a infraestrutura disponível se encontram em clara desvantagem se comparados àqueles que acessam essa infraestrutura com facilidade.

O fato é que o morador de áreas menos favorecidas acaba tendo maior dificuldade para acessar as oportunidades de trabalho, cultura, educação e lazer. O trabalho desenvolvido pela arquiteta e urbanista Ermínia Maricato direciona para conclusão semelhante e lista algumas das

principais adversidades enfrentadas por esses moradores em sua rotina, seja na periferia desassistida, seja nas favelas mais centrais:

À dificuldade de acesso aos serviços e infraestrutura urbanos (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, dificuldade de abastecimento, difícil acesso aos serviços de saúde, educação e creches, maior exposição à ocorrência de enchentes e desmoronamentos, etc) somam-se menores oportunidades de emprego (particularmente do emprego formal), menores oportunidades de profissionalização, maior exposição à violência (marginal ou policial), discriminação racial, discriminação de gênero e idade, difícil acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer. (MARICATO, 2001, p. 4)

Sendo assim, a questão da mobilidade é crucial para entendermos essa desigualdade no esforço investido pelo habitante no intuito de alcançar as oportunidades oferecidas pela cidade. Nas palavras do antropólogo Lênin Pires (PIRES, 2013, p. 6), “circular é a maneira primordial de usufruir a vida urbana”. Nesse sentido, talvez seja pertinente pesquisar as oportunidades de mobilidade do sujeito na cidade. Mas não a mobilidade considerada como mero deslocamento geográfico e sim aquela definida pela “possibilidade de um sujeito social ultrapassar os obstáculos físicos, morais e estéticos para a realização de seus interesses” (PIRES, 2013). Um conceito de mobilidade mais próximo da ideia de “motility”, proposta por Kaufmann, que trata da articulação entre a mobilidade espacial e a mobilidade social (KAUFMANN; BERGMAN; JOYE, 2004). Quanto menor a mobilidade do morador, maior será sua dificuldade para escapar do quadro de exclusão. Equivale a dizer que quanto maior a mobilidade do habitante, maior será sua chance de se incluir socialmente.

4. Capital social, redes e desigualdade

A questão da mobilidade, ou da imobilidade, não afeta apenas o acesso aos bens e serviços disponíveis na cidade: ela influencia também no processo de construção das redes sociais e do capital social do indivíduo. Para Pierre Bourdieu (BOURDIEU, 2011a, p. 107), o capital social se refere a um conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis que estão estreitamente associados à extensão e à qualidade da rede de relações do indivíduo.

Os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar. (BOURDIEU, 2011b, p. 164)

A restrição na mobilidade restringe também a possibilidade de estabelecer novos contatos e construir novas redes. Construir um capital social significa, para Bourdieu, poder lançar mão de “relações mundanas que podem fornecer apoios úteis” (BOURDIEU, 2011^a, p. 112). Um bom exemplo disso pode ser encontrado na obra do sociólogo Mark Granovetter. Em seu livro “Getting a Job: a study of contact and careers”, o autor demonstra que muitos funcionários encontram seus empregos através de contatos sociais e não apenas através de canais formais. Ao estudar como 282 homens nos Estados Unidos encontraram seus empregos, Granovetter avalia que a atividade social tem grande influência no acesso aos mercados de trabalho: o que importa não é o que você sabe, mas quem você conhece (GRANOVETTER, 1995).

Mais do que isso, Granovetter verifica que as informações advindas de círculos de amizades próximos são geralmente redundantes, informações que provavelmente o indivíduo já possui. De maneira que as informações mais relevantes para se acessar uma vaga de emprego são aquelas geradas em redes cujos membros são dispersos e diferentes. É o que o autor chama de vantagem dos laços fracos em oposição aos laços fortes (GRANOVETTER, 1977, p. 348).

Ora, uma cidade que impõe restrições de mobilidade a parte de seus moradores é também uma cidade que dificulta o estabelecimento de redes distantes, cujos membros estão dispersos. Portanto, restringe o acesso a informações relevantes para o ingresso, por exemplo, no mercado de trabalho. Se entendermos a mobilidade como uma forma de capital, conforme a proposta de Kauffman, então podemos concordar com Bourdieu: a falta desse capital prende a um lugar. Nesse caso, o conceito de lugar pode referir-se tanto a uma posição geográfica quanto a uma posição social.

A partir de uma contestação ao trabalho de Granovetter, o estudo realizado por Franzen e Hangartner (2006) mostra que a rede social não é importante apenas no que diz respeito à obtenção da vaga. Aqueles que usam redes para encontrar emprego recebem ofertas de trabalho com maior frequência e maior antecedência. Assim, o tempo de busca é

reduzido se comparado àqueles sem acesso a contatos dessa natureza. Por fim, as redes sociais também propiciam, segundo o estudo, um melhor encaixe entre o indivíduo e o emprego. É o que os autores chamam de “vantagens não monetárias”:

Em suma, a aceitação de uma oferta de emprego através da rede parece ter vantagens não monetárias para as entradas no mercado de trabalho. A ajuda da rede aumenta a chance de uma correspondência apropriada entre a educação dos respondentes e o tipo de trabalho. (FRANZEN; HANGARTNER, 2006, p. 364).

O estudo desenvolvido por Nan Lin vai ao encontro dos anteriores ao demonstrar que, para os desfavorecidos obterem um melhor status, devem adotar comportamento estratégico visando acesso a recursos além dos círculos sociais usuais (LIN, 1999). Mais do que isso, Lin argumenta que, nos postos de trabalho de mais alto nível de gestão, em que as habilidades sociais e as redes desempenham papéis críticos nas negociações exigidas pelo cargo, o capital social é ainda mais importante que o capital humano.

William Julius Wilson (2012), em sua análise da convergência entre raça e desigualdade nos Estados Unidos, afirma que a segregação urbana nas metrópoles norte-americanas constitui um problema ainda maior que a questão racial. Os guetos segregados são habitados por uma população cada vez menos diversificada na sua composição e cada vez mais homogênea na despossessão. O contato entre grupos de diferentes classes e origens torna-se raro e, assim, concentram-se as consequências de habitar bairros empobrecidos. Essa concentração tem reflexos no acesso inadequado a empregos e redes de empregos, na falta de envolvimento com escolas de qualidade, e na falta de exposição a redes sociais informais “mainstream”.

Os trabalhos acima citados apontam para a importância da mobilidade para a realização dos interesses do indivíduo, seja no que diz respeito à construção de experiências afetivas no espaço, seja pelo acesso a bens e serviços urbanos, seja para a construção de novas redes. A possibilidade (ou a impossibilidade) de acessar a cidade reflete, portanto, na formação dos capitais humano e social do indivíduo que, como vimos, são fatores bastante relevantes para a reversão do quadro de reprodução social.

5. Metodologia

Busca-se confrontar trechos da legislação que regula os direitos de mobilidade da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) com relatos do cotidiano de uma mulher com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas para locomoção, uma das autoras do presente artigo e pesquisadora do tema, Luciana Almeida.

As falas colacionadas contrapõem o ideal buscado pela lei e demonstram os avanços alcançados e desafios surgidos a partir da publicação do estatuto, bem como analisam as possibilidades de ação política diante do paradoxo proposto por Butler. Pessoas com deficiência devem ocupar o espaço público em assembleia almejando serem vistas e ouvidas e tornando a cidade mais democrática. Ao mesmo tempo a infraestrutura urbana limita as possibilidades de ação política, visto que o mero ato de se locomover em centros urbanos no Brasil é uma dificuldade perene para usuários de cadeira de rodas, como se desvelará a seguir.

6. O Estatuto da Pessoa com Deficiência e a realidade de uma usuária de cadeira de rodas

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/15, foi sancionado em 06 de julho de 2015. Sua feitura procede à promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil em 2009.

O texto da convenção revela grande influência dos teóricos do modelo social ao consagrar a mudança paradigmática de que as limitações impostas ao corpo com deficiência são também de natureza social e não uma questão individual. Tal construção coincide com a quarta fase de desenvolvimento dos direitos da pessoa com deficiência, apontadas por Piovesan (2012). Em um primeiro momento, tais direitos não seriam tolerados e, em seguida, ignorados. A terceira fase reconhece as demandas dessa população, submetidas ao assistencialismo médico. Apenas então a questão passaria a ser tratada sob o paradigma dos direitos humanos, com ênfase na mudança social como meio de garantir a satisfação de direitos.

Na já citada definição do conceito de deficiência, o Estatuto traz uma primeira novidade: a expressão “em interação com uma ou mais barreiras”. Tal excerto aponta para o fato de que, para além da dificuldade física, mental, intelectual ou sensorial, a deficiência se revela na imposição

de barreiras que limitem o pleno exercício social. No caso da pessoa que faz uso de cadeira de rodas, afirma Luciana:

Se eu estou em um espaço sensível às minhas necessidades, como minha casa e trabalho, consigo fazer a maioria das coisas do dia a dia. Cuido de casa, das minhas coisas. No meu trabalho desempenho a maior parte das funções como os outros psicólogos que trabalham comigo. Não há distinção de tarefas devido a minha deficiência. Mas é só sair na rua, seja no bairro onde eu moro ou no que trabalho, que tudo muda. Não consigo transitar pelas ruas sozinha, não consigo ir à padaria, ao supermercado, fazer essas pequenas coisas cotidianas que as pessoas fazem. O que determina na verdade o meu poder de ação não é somente a deficiência, mas sim a disposição desses arranjos no espaço físico e das barreiras atitudinais.

As barreiras físicas não apenas limitam a mobilidade, podendo ainda implicar negativamente no estabelecimento de redes sociais e na acumulação de capital social da pessoa cadeirante.

Se eu encontro essas limitações físicas para transitar nos espaços públicos, fica mais difícil conhecer e conviver com pessoas fora do meu círculo social, como conhecer pessoas pelo bairro, nos estabelecimentos. Além disso, a maioria dos lugares voltados para o lazer não tem adaptações, como parques e bares. Sempre tenho que olhar antes se o lugar tem escada, se tem como eu transitar lá dentro, se tem banheiro adaptado. As opções são restritas.

O artigo 2º do Estatuto afirma que a avaliação da deficiência considerará os “fatores socioambientais”. Uma questão a emergir é: uma mesma condição física, mental, intelectual ou sensorial pode ter resultados diferentes na referida avaliação levando em consideração as diferenças na infraestrutura urbana de cidades distintas?

Acredito que, quanto mais adaptado o lugar, menor será minha experiência de deficiência. Quanto mais eu tenho a possibilidade de ir e vir, condições de fazer o que preciso e quero no espaço público, maiores serão minhas possibilidades de ação e vivência daquele lugar. Por outro lado, espaços onde não consigo transitar me fazem sentir extremamente presa, limitada. Já tive a oportunidade de ir em cidades bastante

acessíveis e a sensação de apropriação do espaço foi totalmente diferente daquela que sinto em minha atual cidade. Coisas pequenas, como poder pegar o ônibus ou o metrô sozinha, sem ter que me preocupar com toda uma logística de qual ponto ou qual estação eu posso descer, ou poder fazer as compras de mercado com total independência me deram uma enorme sensação de autonomia.

A seguir, o Estatuto elenca barreiras que possam limitar ou impedir a participação social de pessoas com deficiência. São essas urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e informação, atitudinais e tecnológicas.

Como uso uma cadeira de rodas, as barreiras que mais me afetam são aquelas que impedem a minha mobilidade. Seja no espaço das ruas, das calçadas, dos estabelecimentos, nos transportes. Todas elas cerceiam as minhas ações, tolhem minhas possibilidades de ir e vir. E é assim que eu me sinto: tolhida. Essas barreiras físicas que estão lá, te mostrando o tempo todo qual espaço você pode entrar, transitar e fazer uso, sem que ninguém precise te dizer que você não pertence àquele lugar, que você não é bem-vinda, que ele não foi concebido para alguém como você. Mas essas barreiras não são as únicas. Acredito que as barreiras atitudinais são as mais difíceis de serem mudadas. Um exemplo simples: uma vez fui a uma loja comprar uma roupa, mas lá não tinha provador adaptado. Pedi ao gerente que eu fosse ao banheiro do shopping para experimentar, o que poderia ser feito na companhia de algum vendedor. Ele respondeu que não e que não havia alternativa. Pronto. A atitude dele foi muito pior do que a falta do provador em si. Outras vezes, quando falo da necessidade de adaptação de alguns espaços, por mais simples que seja, como uma rampa na entrada ou abertura de uma porta, os proprietários respondem: mas quase não vem gente como você aqui, não tem necessidade. Essas falas e posicionamentos não só reiteram as barreiras físicas, mas também impossibilitam as mudanças necessárias. Além disso, no meu trabalho vejo gestores lançando mão do argumento da falta de acessibilidade física como justificativa para não receber algum trabalhador com deficiência. Sem ao menos conhecer a pessoa e saber de suas possibilidades, elencam uma série de entraves físicos para que o candidato nem chegue à porta do

lugar. Essa discriminação é a pior. Pior porque esconde o real motivo da negativa de receber alguém com deficiência e não permite que isso seja trabalhado na instituição, permanecendo as barreiras físicas (porque o gestor não vai se esforçar para mudá-las enquanto servirem de justificativa) e reforçando as atitudinais.

O artigo 4º preconiza que toda pessoa com deficiência deve ter direito a igualdade de oportunidades e não sofrer nenhum tipo de discriminação.

Se você pensar que a cidade não me permite ir e vir como aquelas pessoas que andam, isso seria uma discriminação, não? E se a cidade não me permite movimentar, transitar, como eu posso ter as mesmas oportunidades de acesso aos espaços como aqueles que andam?

O capítulo X do referido dispositivo, cunhado “Do direito ao transporte e à mobilidade” inicia por garantir que “o direito ao transporte e à mobilidade da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida será assegurado em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, por meio de identificação e de eliminação de todos os obstáculos e barreiras ao seu acesso”. Para tal, exige o cumprimento de medidas de acessibilidade como a reserva de vagas de estacionamento, prioridade e segurança no embarque e desembarque em serviços de transporte público, o incentivo à fabricação de veículos acessíveis e a obrigação de aquisição de veículos adaptados para táxis ou frotas de aluguel de carros.

Eu costumo usar o carro para transporte e mesmo com a multa para quem estaciona erroneamente em vaga reservada, é extremamente comum encontrar pessoas sem deficiência nessas vagas. O transporte por ônibus se mostra extremamente difícil devido ao relevo da cidade, inviabilizando a chegada até os pontos de ônibus, como é o caso do bairro onde moro. No caso de ônibus de viagens intermunicipais ou interestaduais, é extremamente constrangedor ter que ser carregada para conseguir embarcar, e, além disso, não tem como usar o banheiro. Todavia, acredito que seja relevante a discussão do transporte público municipal com as pessoas que não têm carro particular.

O título III, denominado “Da acessibilidade”, trata de mecanismos para garantia do direito de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida de viver e participar em sociedades de forma independente. Em relação à infraestrutura e mobilidade urbana, destacam-se os artigos 55, 56, 57 e 60, que tratam dos direitos relativos à acessibilidade em construções e edificações.

Sobre o acesso a prédios públicos e de uso coletivo, encontrei e encontro dificuldades em edificações mais antigas, onde é mais comum não ter acesso por rampas, elevador e contam com banheiro adaptado. Isso vai desde prédios históricos que são utilizados como museus, perpassando por fóruns mais antigos, escolas e até mesmo hospitais. Quanto aos prédios residenciais, os mais novos possuem acessos, mas é extremamente difícil encontrar um em que os apartamentos sejam de fato acessíveis, que permitam que eu transite no espaço ou que contem com banheiro acessível.

Pelos relatos transcritos, nota-se que os direitos garantidos pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência não são cumpridos integralmente. E como aduz Butler (2018), a tomada do espaço público em assembleia por corpos vulneráveis é uma importante alternativa política no sentido de garantir visibilidade para esses corpos e, conseqüentemente, criar condições de emancipação para as vulnerabilidades, mas a própria infraestrutura urbana acaba por limitar ou impedir tais ações.

Acho que quanto mais as pessoas com qualquer tipo de deficiência ocuparem os espaços, por mais que eles se mostrem adversos, de difícil ocupação, com barreiras tanto físicas quanto (e principalmente) atitudinais, mais a nossa existência se mostra visível e pressiona por mudanças. Essa pressão pode se dar tanto no corpo a corpo, sendo vistos em pequenos estabelecimentos e fazer a nossa presença em um corpo com impedimentos ser notada por quem pode alterá-los, quanto pela cobrança em grupo pelo cumprimento das medidas previstas na Lei de Inclusão. Mas essa ocupação do espaço público precisa ser vista e reconhecida de forma ampla, para que o nosso acesso seja finalmente concebido como um direito, não como um “favor” ou como uma ação somente com a finalidade de cumprir uma norma. É necessário que nos apreendam en-

quanto pessoas que são tão “dignas” (quanto as que não tem deficiência) de se mover e estar nos diferentes espaços.

7. Conclusão

Conforme explicitado nos comentários colacionados, a mera instituição de um dispositivo legal (Estatuto da Pessoa com Deficiência, inspirado em um Tratado Internacional discutido e assinado em reunião das Organizações das Nações Unidas) não garante a satisfação dos direitos preconizados nesse. No caso específico de Belo Horizonte, cidade de residência da pesquisadora que compartilhou seu testemunho, as condições de infraestrutura urbana implicam em drástica redução nas condições de mobilidade para pessoas cadeirantes, o que contribui para o impedimento de concretização da premissa básica do Estatuto, a garantia de igualdade, independência e não discriminação da pessoa com deficiência.

Para além de seus efeitos diretos, a redução das possibilidades de mobilidade afeta também a criação de laços sociais e a acumulação de capital social. Tal realidade reflete no aumento da desigualdade entre pessoas com e sem deficiência.

A falta de rampas, calçadas bem pavimentadas e transporte público adaptado são características socialmente impostas de cidades que segregam parte de seus moradores, reforçando o estigma da deficiência em corpos que poderiam se locomover de maneira independente caso o espaço urbano fosse pensado de maneira inclusiva. Uma alternativa de mudança que aumente as condições de acessibilidade e consequentemente diminua a vulnerabilidade do usuário de cadeira de rodas seria a ocupação do espaço público para tornar visíveis as demandas daqueles para quem a sociedade fecha os olhos. Mas a própria infraestrutura urbana acaba por limitar tal possibilidade ao tornar qualquer percurso em cadeira de rodas um verdadeiro martírio.

Por fim, vale ressaltar que diferentes tipos de deficiência acarretam demandas distintas entre si quanto à mobilidade urbana e a implementação de políticas públicas. O presente trabalho concentra apenas nas pessoas cadeirantes, mas é fácil supor que a cidade crie diversos entraves e barreiras para portadores de outras deficiências, cujas limitações também poderiam ser amenizadas pela adoção do desenho universal⁴ e de outras

⁴ II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

regras de acessibilidade. E, tal qual as pessoas cadeirantes, é necessário que suas demandas sejam postas a público e que ações políticas ajudem a tornar uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Referências

- BOURDIEU, P. **A Distinção. Crítica Social do Julgamento**. Edição: 2ª ed. Zouk, 2011a.
- BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Edição: 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.
- BRASIL, C. DE. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, 2015.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2018.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. Brasiliense, 2017.
- DUARTE, C.; COHEN, R. Afeto e lugar: a construção de uma experiência afetiva por pessoas com dificuldade de locomoção” In: **Anais do Seminário Acessibilidade no cotidiano**. Rio de Janeiro, 2004.
- FRANZEN, A.; HANGARTNER, D. Social Networks and Labour Market Outcomes: The Non-Monetary Benefits of Social Capital. **European Sociological Review**, v. 22, n. 4, p. 353–368, 1 set. 2006.
- GARCIA, V. G.; MAIA, A. G. Características da participação das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, n. 2, p. 395–418, 2014.
- GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Feminist Disability Studies. **Signs** Vol. 30, No. 2 (Winter2005)
- GRANOVETTER, M. **Getting a job: A study of contacts and careers**. University of Chicago press, 1995.
- GRANOVETTER, M. S. The strength of weak ties. In: **Social networks**. Elsevier, 1977. p. 347–367.

KAUFMANN, V.; BERGMAN, M. M.; JOYE, D. Motility: mobility as capital. **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 28, n. 4, p. 745–756, 1 dez. 2004.

LIMA, S. S. C.; DE CARVALHO FREITAS, M. N.; DOS SANTOS, L. M. M. Repercussões psicossociais da acessibilidade urbana para as pessoas com deficiência física. **Psico**, v. 44, n. 3, p. 362–371, 2013.

LIN, N. Social Networks and Status Attainment. **Annual Review of Sociology**, v. 25, n. 1, p. 467–487, 1999.

MARICATO, E. A bomba relógio das cidades brasileiras. **Revista Democracia Viva**, v. 11, p. 3–7, 2001.

MCRUER, Robert. **Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability**. (2006). New York University Press.

PIOVESAN, Flávia. Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Inovações, Alcance e Impacto. In FERRAZ; et al: (Org.) **Manual dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Saraiva. 2012. p.33,51

PIRES, L. Transportes públicos e representações sobre mobilidade social: possíveis percepções a partir do Rio de Janeiro e de Buenos Aires. **Anuário Antropológico**, n. 11, p. 165–193, 31 dez. 2013.

ROLNIK, R. É possível uma política urbana contra a exclusão. **Serviço Social e Sociedade**, v. 72, n. Cortez, p. 53–61, 2002.

UPIAS, **Fundamental Principles of Disability**. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976.

WILSON, W. J. **The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy, Second Edition**. University of Chicago Press, 2012.

CAPÍTULO 18

QUEBRANDO O “TETO DE VIDRO”

GÊNERO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO NO
CONTEXTO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: UMA
ANÁLISE DO PROGRAMA UNESCO-L'ORÉAL “PARA
MULHERES NA CIÊNCIA” DE 2008 A 2015

Giovanna Fidelis Chrispiano¹

Demétrio Gaspari Cirne de Toledo²

Resumo: Esta pesquisa visa refletir sobre o papel de organismos multilaterais na promoção da igualdade de gênero no campo da ciência, tecnologia e inovação (CTI) a partir da análise do programa “Para Mulheres na Ciência”, desenvolvido pela UNESCO em parceria com a empresa de cosméticos francesa L'Oréal. Neste viés, a perspectiva teórica feminista da filosofia da ciência contribui com conceitos relevantes para essa análise - como o androcentrismo e o conhecimento situado -, demonstrando que o fazer científico não é isento de valores e interesses, sendo necessário, dessa maneira, incluir as experiências e vivências femininas no campo da CTI. A partir da análise metodológica qualitativa e documental das características do programa, concluiu-se que ele possui considerável importância simbólica na promoção da igualdade de gênero na CTI e construção de uma ciência sucessora, sendo necessária, porém, a ampliação de sua cobertura nos países em desenvolvimento e que também passe a ser válido para as áreas de humanidades.

Palavras-chave: Feminismo; Gênero; CTI; UNESCO; Mulheres;

¹ Bacharelado em Relações Internacionais pela UFABC. E-mail: gchrispiano94@gmail.com

² Doutorado em Sociologia pela USP. E-mail: demetrio.toledo@ufabc.edu.br

Abstract: This research aims to reflect about the role of the multilateral organisms in the promotion of the gender equality in the science, technology and innovation (STI) camp from the analysis of the "For Women in Science" program, developed by UNESCO in partnership with the French cosmetics company L'Oréal. The feminist theoretical perspective of the philosophy of science contributes with important concepts to this analysis - such as Androcentrism and situated knowledge pointed that science doesn't show lack of interests and values, being necessary the inclusion of the female experiences in the STI camp. For this reason based on the qualitative and documental analysis of the program characteristics, it is possible to conclude that it has considerable symbolic importance in the promotion of the gender equality in STI area and in the development of a successor science, but it is necessary the ampliation of its covering in the underdeveloped countries and to become applicable to humanities area.

Keywords: Feminism; gender; STI; UNESCO; women;

1. Introdução

A igualdade de gênero é um direito humano fundamental, além de ser uma condição necessária para que sejam atingidos objetivos relacionados ao desenvolvimento. Ainda hoje as mulheres possuem menor acesso à educação, a recursos básicos e a empregos nos quais haja condições dignas de trabalho. De acordo com a UNESCO (2014), mulheres e meninas constituem dois terços das pessoas pobres no mundo e também representam dois terços dos 792 milhões de analfabetos.

Ainda de acordo com dados da UNESCO (2014), as mulheres possuem baixa representatividade política, sendo que a porcentagem de mulheres presentes em parlamentos nacionais em dezembro de 2013 estava em torno de 21,4%. Os níveis globais de violência contra a mulher indicam que 7 a cada 10 já relataram ter sofrido algum tipo de violência ao longo de sua vida. A igualdade de gênero vem sendo uma das metas da UNESCO desde 2008, de acordo com o relatório produzido em 2014, *UNESCO's Promise - Gender Equality as a Global Priority*. A preocupação da UNESCO enquanto uma das agências das Nações Unidas em conferir maior ênfase à perspectiva de gênero em suas decisões e políticas tem a ver com um conjunto de mudanças acordadas entre os seus Estados-membros a partir da Conferência de Pequim ocorrida em 1995.

A UNESCO é uma agência da ONU que se responsabiliza por cinco áreas de atuação: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Essas áreas são muito importantes para o avanço das questões relacionadas à igualdade de gênero. A UNESCO realiza parcerias estratégicas e redes de relacionamento para o desenvolvimento de programas e ações, como é o caso de sua parceria com a empresa de cosméticos L'Oréal para a promoção da igualdade de gênero no âmbito da ciência.

Este artigo analisa um dos programas da UNESCO, o “UNESCO-L'Oréal “Para Mulheres na Ciência”, realizado em parceria com a empresa de cosméticos L'Oréal, programa este que visa a promoção da igualdade de gênero no âmbito da ciência.

2. O problema de pesquisa

A discussão acerca da desigualdade de gênero atualmente vem adentrando diversas esferas da sociedade, como a econômica, a política e a social. Essa questão também deve ser levada em consideração no campo da ciência, da tecnologia e da inovação (CTI), visto que essa área se constitui como um importante fator para o desenvolvimento social e econômico.

De acordo com a UNESCO (2015, p.85), as mulheres representam apenas 28,4% dos pesquisadores do mundo, sendo que constituem 49,6% da população mundial. Essa disparidade afeta negativamente a sociedade como um todo, pois a exclusão das mulheres do campo da ciência dificulta, por exemplo, que as mesmas se tornem agentes de mudança social, econômica e política. A representação feminina na produção científica regional é de 36,8% nos Estados Árabes, 39,9% na Europa Central e Oriental, 47,1% na Ásia Central, 22,6% no Leste Asiático e no Pacífico, 44,3% na América Latina e Caribe, 32% na América do Norte e Europa Ocidental, 18,9% no Sul e Leste da Ásia e 30% na África Subsaariana (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2015).

A exclusão e a limitação do acesso das mulheres à carreira científica é um problema que deve ser superado não apenas porque esta seja uma questão de igualdade e justiça, mas também porque a própria construção do conhecimento científico tem sua qualidade afetada por essa desigualdade. Segundo a *Organization for Women in Science for the Developing World* (OWSD), a exclusão das mulheres do campo da CTI faz com que suas experiências locais e vivências específicas deixem de ser levadas em consideração na construção do saber científico. Dessa maneira, a prática

científica acaba tendo sua importância social reduzida ao desconsiderar tais aspectos.

Essa questão, contudo, costuma ser encarada com certa resistência no campo da CTI, pois a ciência, de modo geral, é compreendida como algo neutro, racional e objetivo, portanto “livre” de questões subjetivas (ARANGO; MORALEJO; PORRO, 2010). Tal cenário tem se modificado com a contribuição de teorias críticas da filosofia da ciência, que vêm procurando demonstrar que a prática científica é composta por dimensões objetivas e subjetivas, denunciando a concepção de ciência como “*la búsqueda de la verdad objetiva sobre el mundo físico con una visión androcéntrica, positivista y mistificada, donde el hombre es el conquistador y controlador de la naturaleza*” (SOLSONA, 2015, p.30).

Uma das contribuições das abordagens críticas feministas sobre a ciência, tecnologia e inovação está em revelar concepções androcêntricas que estavam anteriormente escondidas, demonstrando com isso a necessidade de se contextualizar a pesquisa científica, procurando explicitar as premissas que a fundamentam (BAUCHSPIES, CRASNOW, POTTER, WYLIE, 2015). Contribuindo com essa perspectiva, Sandra Harding (2003) afirma que até mesmo os conceitos mais abstratos, as formas de raciocínio e os métodos de pesquisa não estão desvinculados de valores sociais e de interesses; valores e interesses que são, em geral, androcêntricos e sexistas. Segundo ela, é a exclusão das mulheres, de sua voz e de suas perspectivas que faz com que determinados padrões enviesados sejam desenvolvidos e naturalizados.

Correntes teóricas como a epistemologia feminista têm buscado compreender como questões relacionadas à desigualdade de gênero moldam a prática científica no que diz respeito à escolha de agendas de pesquisa, à avaliação de dados e evidências e até mesmo à elaboração/interpretação de teorias (BAUCHSPIES, CRASNOW, POTTER, WYLIE, 2015). A entrada das mulheres na ciência também é uma questão central para o feminismo. Afinal, ela contribui para a compreensão e diminuição da desigualdade de gênero, pois mesmo que a ciência seja um construto social que carrega marcas do seu contexto de origem e dos interesses de seus praticantes, ela ainda assim possui a capacidade de desafiar — e de transformar de modo crítico — concepções, interesses e crenças que constituem os próprios contextos que motivam a pesquisa científica (BAUCHSPIES, CRASNOW, POTTER, WYLIE, 2015).

As questões relativas à desigualdade de gênero e à sub-representatividade das mulheres no campo da CTI não estão circunscritas apenas à esfera de um único Estado ou de uma comunidade. Essas temáticas

dizem respeito a um amplo conjunto de atores políticos estatais e não estatais, suscitando discussões sobre a elaboração de medidas que podem contribuir para a diminuição da desigualdade de direitos entre homens e mulheres no campo científico, tecnológico e inovativo.

Tais discussões passaram a ter maior relevância no campo internacional ao final do século XX, quando o acesso à educação por parte de meninas e mulheres — crucial para uma posterior inserção no campo das CTI — foi classificado como “a prioridade mais urgente” na *World Declaration on Education for All* em 1990, sendo destacado como um importante fator para desenvolvimento socioeconômico dos Estados (VAUGHAN, 2010).

Nesse cenário, organizações internacionais — com destaque para a UNESCO, responsável por promover a cooperação entre seus membros no âmbito da ciência, da cultura e da educação — têm procurado realizar esforços em torno da promoção de ações que incentivem uma maior inserção da mulher no âmbito da ciência, tecnologia e inovação, buscando contribuir para a diminuição da desigualdade de gênero. Um desses esforços diz respeito ao programa “Para Mulheres na Ciência”, criado em 1998 pela UNESCO em parceria com a empresa de cosméticos francesa L’Oréal. Embora tenha sido criado em 1998, esse programa adquiriu maior destaque a partir de 2008, ano em que houve a assinatura do *Action Plan for Gender Parity* (2008-2015). Além disso, foi nesse mesmo ano que a Conferência Geral da UNESCO designou a igualdade de gênero, juntamente com o desenvolvimento socioeconômico do continente africano, como uma das duas prioridades globais em todos os campos de atuação da Organização, sendo que esse compromisso permanece vigente.

O prêmio tem como objetivo estimular e incentivar o desenvolvimento de atividades científicas e acadêmicas por pesquisadoras de diversas partes do globo e também trazer maior visibilidade para a questão da desigualdade de gênero existente em relação à representatividade das mulheres no campo da CTI.

Tendo isso em vista, esta pesquisa tem como objetivo analisar o papel de organismos multilaterais como a UNESCO, em especial do programa “UNESCO-L’Oréal Para Mulheres na Ciência”, na construção de agendas relacionadas à promoção da igualdade de gênero nos campos da CTI, que adquirem uma relevância cada vez maior em um cenário no qual os atores estatais e não-estatais vêm buscando ampliar as vias que possibilitem um maior desenvolvimento social e econômico.

O estudo acerca do programa “UNESCO - L’Oréal Para Mulheres na Ciência” no período de 2008 a 2015 busca contribuir tanto para uma

melhor compreensão dessa questão quanto para a construção e fortalecimento de agendas de pesquisa que dizem respeito a esse tema, possibilitando, assim, o fornecimento de um substrato para a adoção de políticas e ações que tenham como objetivo ampliar o acesso da mulher à educação e ao meio científico-tecnológico-inovativo por parte dos Estados e demais atores não-estatais.

O ponto de partida teórico deste artigo é o de que a ciência não é imparcial nem isenta de valores e que a dimensão gênero é relevante para compreender a construção social da ciência. As perspectivas feministas sobre a ciência, no entanto, não são “vozes isoladas chorando no deserto” (HARDING, 1991, p.8); essas perspectivas estão ligadas histórica e tematicamente a uma tendência crescente de análises críticas feministas, que apontam para o caráter androcêntrico, imperial e burguês da vida mental e das relações sociais do Ocidente moderno, incluindo suas ciências e noções de conhecimento (HARDING, 1991, p.8).

Donna Haraway está inscrita na mesma chave teórica que Sandra Harding e traz reflexões a partir de uma perspectiva feminista sobre as ideias de objetividade e racionalidade, além de também contribuir com o conceito de saberes localizados ou de conhecimento situado. Haraway (1995, p.9) critica a ideia de “objetividade” que os cientistas dizem existir na construção do conhecimento, afirmando que “há uma relação muito frouxa entre o que os cientistas acreditam ou dizem acreditar e o que eles realmente fazem”. A autora defende que existe uma dicotomia em relação à objetividade: por um lado, há uma concepção que julga existir uma construção social de todas as formas de conhecimento, motivo pelo qual não há uma real busca pela verdade, privilegiando-se as formas de construção que pertencem aos grupos com maior poder e, por outro lado, há o que ela chama de “versão feminista da objetividade”.

Para Haraway (1995, p.18), a “versão feminista da objetividade” significa, em suma, saberes localizados. Ou seja, para a perspectiva feminista, a objetividade não é relacionada a um conhecimento “universal” e a-histórico e sim a um conjunto de perspectivas parciais que são capazes de conferir maior poder explicativo à realidade. Haraway (1995, p.21) critica a objetividade convencional, afirmando que essa noção foi construída a partir de narrativas produzidas pelo pensamento ocidental, que parte de dicotomias como a separação entre sujeito e objeto. Em contrapartida, “a objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto”. Resumindo, para a perspectiva feminista da filosofia da ciência,

a objetividade deve ser entendida como “racionalidade posicionada” (HARAWAY, 1995, p.33).

Haraway (1995, p.25), mencionando as contribuições de Sandra Harding, apresenta então a proposta da filosofia feminista da ciência que seria a de construir uma “ciência sucessora” baseada no compartilhamento de conhecimentos parciais e localizados que podem, em conjunto, conferir explicações mais fiáveis do mundo (HARAWAY, 1995, p.15).

Nessa proposta de “ciência sucessora” passa a ser valorizada uma percepção de realidade que é construída a partir do compartilhamento de conhecimentos parciais e localizados, incluindo o das mulheres e de outros grupos marginalizados. Nas palavras de Donna Haraway (1995, p.31) “o feminismo ama outra ciência: a ciência e a política da interpretação, da tradução, do gaguejar e do parcialmente compreendido”. O feminismo, portanto, busca adotar uma postura crítica frente a um “espaço social desigual marcado pelo gênero”.

Indo ao encontro dessa proposta de “ciência sucessora”, compreende-se que as Relações Internacionais, constituindo-se como um campo das ciências sociais, também podem e devem receber contribuições e reflexões que partem de outras perspectivas, que não apenas as hegemônicas do primeiro e do segundo debate. É importante trazer a reflexão sobre feminismo e Relações Internacionais, pois o objeto dessa pesquisa é um programa desenvolvido por uma organização internacional, na qual os Estados são membros.

O feminismo se insere como uma das correntes teóricas que contesta as premissas básicas nas quais as teorias tradicionais das Relações Internacionais se sustentam, quais sejam, a racionalidade, a objetividade, a universalidade e a imparcialidade. A perspectiva feminista denuncia a não neutralidade existente no pensamento tradicional das Relações Internacionais e em suas formulações teóricas, buscando revelar quais são os interesses existentes por trás da construção das explicações sobre o mundo (TICKNER, 1997, p.620).

Segundo Tickner (1997, p.617), as premissas que orientam as teorias tradicionais das Relações Internacionais tiveram como origem o pensamento filosófico ocidental. Este, por sua vez, está profundamente ligado a concepções masculinistas, não sendo capaz de servir como base para a reconstrução de teorias mais sensíveis à igualdade de gênero. Caberia ao feminismo, portanto, identificar, expor e desafiar constantemente os vieses contidos nessa tradição.

De acordo com Tickner (1997, p.616), o pensamento feminista auxilia a investigar, por exemplo, como o comportamento dos Estados

no cenário internacional é construído por meio de relações estruturais desiguais de gênero e como isso afeta a vida dos indivíduos, mais particularmente das mulheres. A inclusão de diferentes lentes analíticas — incluindo-se aí a feminista — no campo das Relações Internacionais permite que se questione constantemente qual seria o sujeito legítimo dessa disciplina. Entender o papel da perspectiva feminista para a compreensão das Relações Internacionais é importante para que seja possível pensar de que maneira atores não-estatais (nesse caso específico, organizações internacionais) podem contribuir com a propagação de visões mais “desnaturalizadas” do mundo.

Assim, apresentadas as bases conceituais nas quais esse trabalho se sustenta, quais sejam, “conhecimento situado”, “objetividade feminista” e “ciência sucessora” que compõem o que pode ser compreendido por “epistemologia feminista”, e também qual é a contribuição dessa epistemologia para o pensamento sobre o papel das organizações internacionais (mais especificamente a UNESCO), pretende-se cumprir o objetivo específico desta pesquisa que consiste em avaliar em que medida o programa “Para Mulheres na Ciência” promovido pela UNESCO (de 2008 a 2015) em parceria com a L’Oréal pode contribuir para a diminuição da desigualdade de gênero nos campos da ciência, tecnologia e inovação.

Este trabalho visa analisar como se dá a parceria entre a UNESCO e a L’Oréal na promoção do programa “Para Mulheres na Ciência”; compreender o papel do programa na elaboração de medidas que visem uma maior inserção da mulher no campo da CTI e, por fim, verificar se houve e, em caso afirmativo, quais foram as mudanças e impactos causados pelo recebimento do prêmio pelas pesquisadoras de cada continente durante o período indicado (2008-2015).

3. Metodologia

Esta pesquisa baseia-se em metodologia qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Consistiu, em um primeiro momento, no levantamento bibliográfico (livros, artigos acadêmicos e outras publicações) sobre temas relacionados à desigualdade de gênero no âmbito da ciência, tecnologia e inovação.

Para isso, foram mobilizadas teorias críticas da filosofia da ciência sob a perspectiva feminista, conferindo destaque à leitura de obras de autoras e autores considerados referências na área. Também foi trazida a discussão do feminismo e do papel da mulher nas Relações Internacionais,

posto que o objeto de estudo desta pesquisa é um programa promovido por uma organização internacional.

Também se consultou o portal da UNESCO a fim de se obter acesso a documentos, relatórios e dados produzidos por essa organização acerca do programa “Para Mulheres na Ciência” e de outros eventuais mecanismos que pudessem estar relacionados a essa temática. Com relação à análise dos dados, a mesma foi composta por:

- Estudo de dados documentais obtidos na rede sobre o programa “Para Mulheres na Ciência”;
- Verificação das modalidades de premiação e de seus critérios;
- Escolha de casos referentes cada uma das modalidades do prêmio com o objetivo de trazer exemplificações;
- Correlação dos objetivos e características do programa com a perspectiva feminista da filosofia da ciência.

4. Características do programa

A iniciativa UNESCO-L'Oréal “Para Mulheres na Ciência” teve início em 1998 com o objetivo de apoiar e reconhecer não só mulheres cientistas com carreiras já consolidadas como também mulheres cientistas mais jovens, que ainda estão construindo sua trajetória profissional e acadêmica. No site oficial do programa, encontram-se os compromissos estabelecidos pela UNESCO-L'Oréal, descritos sob a forma do “*Manifesto For Women in Science*” que será aprofundado na Análise. Todo ano, o programa “Para Mulheres na Ciência” estabelece ações por meio de três modalidades:

1. O prêmio “L'Oréal Unesco para Mulheres na ciência”, dado a cada ano para cinco mulheres cientistas — uma por continente — pelas contribuições de suas pesquisas, seu comprometimento e seu impacto na sociedade.
2. O “UNESCO L'Oréal International Fellowships”, que é concedido anualmente desde o ano 2000 a 15 cientistas com carreiras promissoras, que estejam no doutorado ou no pós doutorado, com a intenção de encorajar a cooperação científica internacional e o desenvolvimento de redes interculturais.
3. O “L'Oréal National Fellowships” com o apoio da “UNESCO National Commissions”, que compõem os programas “Para Mulheres na Ciência” em vários países ao

redor do mundo, respeitando suas particularidades e necessidades específicas.

5. Análise

Essa seção tem como propósito relacionar os pensamentos e teorias apresentados neste trabalho com as características do programa “Para Mulheres na Ciência”, refletindo sobre de que maneira o programa contribui com a questão da promoção da igualdade de gênero na ciência.

5.1 O papel da L’Oréal como financiadora do Programa

A L’Oréal é uma empresa de cosméticos francesa, fundada em 1909 pelo químico francês com ascendência alemã Eugène Paul Louis Schueller, cuja sede se localiza em Paris. É considerada a maior companhia de cosméticos do mundo, desenvolvendo produtos voltados para tingimento de cabelos, cuidados dermatológicos, proteção solar, maquiagem, perfumes, etc.

Seu envolvimento como financiadora do programa diz respeito às temáticas que a organização escolheu assumir como “responsabilidade social”, sendo elas: a sustentabilidade; a busca de alternativas à realização de testes em animais e a questão da desigualdade de gênero na ciência.

A responsabilidade social empresarial ou corporativa é um modo encontrado pelas empresas de promover sua imagem/marca por meio do auxílio a determinadas causas e questões sociais, geralmente relacionadas à sustentabilidade, meio-ambiente, pobreza, etc. O conceito de responsabilidade social empresarial também envolve a compreensão de que as empresas, por se encontrarem em um cenário com grande diversidade de atores, acabam gerando impactos sobre eles. Dessa maneira, passa a ser necessária a inclusão de pautas sociais em seus planejamentos (BARROS et al, 2006).

Com respeito à desigualdade de gênero, a empresa busca promover ações para dar visibilidade à questão a por meio do seu apoio ao programa *For Women in Science*, realizado em parceria com a UNESCO, cujo tema é objeto deste trabalho.

As iniciativas que promovem a sustentabilidade, defesa dos animais e igualdade de gênero na ciência constituem políticas da empresa para a construção de uma imagem mais agradável ao consumidor/consumidora,

bem como a tentativa de vinculação de sua marca a valores relacionados à proteção do meio ambiente e combate à desigualdade.

5.2 Compromissos do Programa e sua importância para as mulheres na ciência

Os compromissos estabelecidos pelo programa “Para Mulheres na Ciência” visam “romper” o teto de vidro que impede o acesso das mulheres à carreira científica. A seguir, pretende-se analisar alguns dos compromissos presentes no “*Manifesto For Women in Science*” de modo mais aprofundado, com o objetivo de compreender melhor quais aspectos da teoria feminista se relacionam com o programa.

“Encorajar meninas a seguir carreiras científicas”: O incentivo para que meninas escolham seguir carreiras científicas subverte a lógica de como os papéis de gênero estão definidos socialmente. Desde cedo, os meninos são estimulados a realizar atividades que desenvolvem a criatividade, o raciocínio lógico e o espírito investigativo, o que desperta, posteriormente, o interesse pela área acadêmica e científica. Já as meninas são condicionadas a tarefas relacionadas ao cuidado, afazeres domésticos e criação de filhos, fator que desestimula a escolha pela carreira científica, isto quando essa opção existe, pois em certos contextos as meninas nem mesmo possuem o direito de fazer essa escolha. Estabelecer o encorajamento de meninas a seguir carreira científica como o primeiro compromisso do programa é algo significativo para que se aponte para uma mudança desses padrões.

“Quebrar barreiras que impedem mulheres cientistas de seguirem carreiras de longo prazo em pesquisas”: Variados são os fatores que impedem as mulheres de dar continuidade a suas carreiras científicas, porém os mais comuns são a interrupção para dedicar-se a demandas domésticas, como o cuidado dos filhos e manutenção do lar. Em um estudo publicado pelo *National Institute of Health* em 2007³, menciona-se que os principais fatores que levam as mulheres a desistirem de suas carreiras científicas são “demandas familiares” e “autoconfiança”. É válido que o programa busque estabelecer a quebra de barreiras que impedem o avanço e a continuidade de mulheres na carreira científica como um de seus propósitos.

³ NATIONAL INSTITUTE OF HEALTH. **Falling off the academic bandwagon - Women are more likely to quit at the postdoc to principal investigator transition.** Disponível em: <<http://embor.embopress.org/content/8/11/977#ack-1>.> Acesso em: 28 fev. 2018.

“Priorizar o acesso de mulheres a posições mais seniores e de liderança na ciência”: É importante que mais mulheres exerçam papéis de destaque na área científica para que outras sintam-se estimuladas a seguir essa carreira. Essa também é uma maneira de desnaturalizar a visão de que os homens são mais indicados para exercerem posições de liderança e comando. A concepção de que homens são mais propensos a exercer atividades de liderança e destaque parte de uma compreensão essencialista sobre gênero, na qual fatores biológicos e genéticos seriam responsáveis por definir as funções exercidas por homens e mulheres, sendo as mulheres mais aptas a posições de submissão e homens mais aptos a posições de liderança.

“Promover mentorias e networking para jovens cientistas para permitir que elas planejem e desenvolvam carreiras que correspondam às suas expectativas”: Tem como objetivo assegurar que mulheres em início de carreira científica tenham condições de permanecer nela. Orientações e fortalecimentos de redes de contato com outras cientistas mais experientes favorecem a continuidade dessas jovens cientistas no meio acadêmico.

5.3 Reconhecimento e incentivo através do programa principal “Para Mulheres na Ciência”

O prêmio “L’Oréal Unesco para Mulheres na Ciência” é dado anualmente a cinco cientistas das regiões especificadas pelo programa, levando-se em consideração as contribuições de seus trabalhos científicos e os impactos sociais causados por eles. Esta modalidade tem como objetivo reconhecer a trajetória e o trabalho já desenvolvido por essas mulheres nas áreas de Física ou de Ciências da Vida e também incentivar a continuidade de suas atividades científicas por meio de uma premiação em dinheiro. Este prêmio possui grande importância simbólica para a questão da desigualdade de gênero na ciência, pois dá visibilidade a pesquisadoras de diversas áreas científicas, nas quais comumente apenas são reconhecidos os estudos desenvolvidos por homens.

A professora marroquina Rajaâ Cherkaoui El Moursli, por exemplo, foi laureada em 2015 devido a suas contribuições na área da Física Nuclear. Ela conseguiu comprovar a existência do Bóson de Higgs, a partícula responsável pela existência de massa no universo. Apelidada de “pesquisadora ativista”, Rajaâ Moursli se dedica enormemente ao aumento do nível científico das pesquisas realizadas em seu país, sendo responsável pela criação do primeiro programa de pós-graduação em física médica do Marrocos.

Um caso importante a ser mencionado é o da pesquisadora brasileira Mayana Zatz que, apesar de ter recebido a premiação em 2001, seus trabalhos tiveram uma repercussão temporal muito maior. Com o valor obtido por meio da premiação, Zatz conseguiu fundos necessários para dar prosseguimento a suas pesquisas na área de genética, mais especificamente na utilização de células tronco para o tratamento de distrofias e outros problemas genéticos. Ao longo do desenvolvimento de seus trabalhos, a pesquisadora tornou-se mais politicamente ativa, conseguindo influenciar a liberalização de leis que permitem pesquisas com células tronco no Brasil.

Os casos mencionados anteriormente são demonstrações de como certas ações promovidas por organismos internacionais como a UNESCO, em destaque a inclusão da dimensão de gênero em seus programas, podem colaborar com a desnaturalização das assimetrias de gênero. A premiação, ao trazer o reconhecimento da trajetória percorrida por essas mulheres cientistas, as incentiva a continuar desenvolvendo suas pesquisas e a colaborar com o aumento da participação das mulheres na ciência.

5.4 A importância das bolsas para mulheres em início de carreira (prêmio *International Rising Talents*)

A premiação *International Rising Talents* busca incentivar mulheres cientistas que se encontram ainda em início de carreira, ao contrário da premiação “Para Mulheres na Ciência” que busca reconhecer pesquisadoras que já possuem uma trajetória científica mais longa.

Entre as laureadas, encontra-se a pesquisadora brasileira Carolina Horta Andrade, que recebeu o prêmio em 2015. Ela se dedica a pesquisas na área de farmácia, procurando desenvolver novas formas de tratamento para doenças como a leishmaniose, malária, tuberculose e esquistossomose. Com o dinheiro recebido por meio da premiação, a pesquisadora continuou a se dedicar ao desenvolvimento de tratamentos alternativos mais acessíveis para pessoas com essas enfermidades.

O reconhecimento do trabalho realizado por essas cientistas e o incentivo à continuidade de suas pesquisas por meio da premiação fortalece a agenda da promoção da igualdade de gênero no meio científico e também pode trazer à tona temas que antes não eram pesquisados com tanta frequência, como pesquisas voltadas a complicações médicas em mulheres grávidas, apenas para exemplificar. Esse reconhecimento auxilia na construção de uma ciência sucessora, pois ela compreende diferentes

perspectivas e explicações sobre a realidade por meio da participação de diversos atores.

5.5 *National Fellowships* e a importância da existência de um programa adaptado às realidades de cada localidade

Além das modalidades internacionais, como “*For Women in Science*” e “*International Rising Talents*”, há a modalidade regional, conhecida como “*National Fellowships*” que concede, todos os anos, mais de 275 bolsas para estudantes de doutorado e pós-doutorado em cerca de 115 países. As regras dessa premiação variam de localidade para localidade e os critérios de seleção também. A existência dessa modalidade busca alcançar cientistas de diferentes países e regiões, cada qual com suas próprias características e particularidades, estando de acordo com a importância que Harding confere ao reconhecimento de que diferentes perspectivas e culturas abrangem várias partes da realidade que tentamos compreender, o que faz com que a comunidade acadêmica tenha maior comprometimento com as consequências e aplicações de suas pesquisas (HARDING, 1991). De acordo com Harding, uma “ciência feminista” é aquela que agrega contribuições de diversas perspectivas na construção do conhecimento, pois compreende que qualquer verdade é parcial, incompleta e vinculada à cultura (HARDING, 1991, p.300).

Essa modalidade também apresenta exemplos interessantes de serem mencionados, como o da professora brasileira Daiana Silva de Ávila. Essa professora recebeu o prêmio de US\$20.000 devido a suas contribuições na área da saúde, com pesquisas sobre a Esclerose Lateral Amiotrófica. A inclusão de diferentes perspectivas no campo da ciência, como a das mulheres e de outros grupos excluídos, permite uma compreensão mais ampla da realidade, permitindo assim a formulação de uma versão feminista da objetividade que agrega essas diferentes perspectivas. Esses estímulos dados pelo programa “Para Mulheres na Ciência”, por meio das premiações, apontam para transformações de objetivos androcêntricos por feministas durante o processo da busca pelo conhecimento (HARDING, 1991, p.310).

6. Programa UNESCO-L'Oréal para Mulheres na Ciência: críticas

Tanto a UNESCO como a L'Oréal são organizações que fazem parte do *establishment*, isso quer dizer que seu surgimento não proveio de

nenhum tipo de luta social ou do atendimento de demandas de grupos da sociedade civil de algum país ou grupo de países. A UNESCO é um órgão pertencente às Nações Unidas com amplo reconhecimento e prestígio em quase todos os países. A L'Oréal é uma companhia multinacional de cosméticos que faz parte dos atores que compõem a parte dominante do sistema capitalista mundial e que lucra com as atividades que desenvolve.

Alguns critérios de elegibilidade exigidos pelas modalidades nacionais do programa podem ser questionados, como o limite de idade estabelecido, cuja média é de 38 anos de idade. Isso impõe um limite a uma grande quantidade de mulheres cientistas que se encontram acima dessa média. O programa, por ter uma proposta inclusiva, deveria procurar ser o mais abrangente possível, e não o contrário.

Outra questão que chama atenção é o critério “ser mãe” exigido pela modalidade nacional da Alemanha. Compreende-se que isso se deve ao fato de que mulheres que são mães têm mais dificuldade em levar adiante sua carreira acadêmica e profissional devido à exigência que pesa mais sobre a mulher com respeito à maternidade. Contudo, esse critério traz outra dimensão que pode ser problematizada que seria a da maternidade como algo imposto à mulher. Muitas mulheres, incluindo-se cientistas, podem ter optado por não serem mães devido a vários motivos e isso não as torna menos competentes acadêmica e profissionalmente. A elegibilidade de uma candidata não deveria estar atrelada à maternidade ou ausência dela.

Também se notam alguns pontos críticos com respeito às áreas escolhidas para as premiações. Dentro das próprias hard sciences existe uma predominância das Ciências da Vida, Física e Engenharias sobre campos como a Ciência da Computação e a Matemática; para além disso, há o apagamento das Humanidades e Ciências Sociais, pois esses campos do conhecimento não são levados em consideração pelo programa. A premiação tenta combater a segregação vertical com a proposta da eliminação do “teto de vidro” que impede a ascensão das mulheres na carreira científica, no entanto esta acaba por reafirmar a preponderância das hard sciences, consideradas “masculinas”, sobre as soft sciences, “femininas”.

7. Considerações finais

No decorrer deste trabalho, foi possível perceber que o programa “UNESCO-L'Oréal Para Mulheres na Ciência” exerce um importante papel ao evidenciar as assimetrias de gênero na ciência e tentar combatê-las

por meio de estratégias de cunho simbólico como as premiações realizadas em diferentes modalidades.

Do início do programa em 1998 até 2015, cerca de 2.250 cientistas de 110 países tiveram suas carreiras reconhecidas por meio do programa "L'Oréal UNESCO para Mulheres na Ciência", sendo 87 cientistas laureadas na modalidade "Para Mulheres na Ciência" e 2.170 jovens cientistas na modalidade International Rising Talents. Além disso, duas das pesquisadoras laureadas em 2008 foram indicadas ao prêmio Nobel em 2009: Elizabeth H. Blackburn (prêmio Nobel de Fisiologia ou Medicina em 2009) e Ada E. Yonath (prêmio Nobel de Química em 2009) .

O programa "UNESCO-L'Oréal para Mulheres na Ciência" faz parte de um conjunto de mudanças que vêm ocorrendo principalmente desde a década de 1990 com a *Beijing Platform for Action*, a partir da qual houve um aumento das discussões sobre as questões de gênero, conforme mencionado na Introdução deste trabalho. Essa premiação constitui um esforço no sentido de se aumentar a visibilidade em torno do desenvolvimento da carreira científica de mulheres.

As premiações e bolsas concedidas por meio do programa possuem importância tanto no aspecto material como no simbólico: material no sentido de que as pesquisadoras reconhecidas recebem recursos para desenvolver seus projetos, e simbólico, pois a existência de um programa criado por uma organização internacional que incentiva mulheres a seguirem carreiras científicas em um cenário ainda marcado pela desigualdade de gênero é algo que impulsiona novas discussões sobre o tema e chama a atenção dos governos, organizações da sociedade civil e outros atores estatais/não-estatais para essa questão.

A existência de programas como o "Para Mulheres na Ciência" colabora com uma mudança gradual no modo como a ciência passa a ser culturalmente compreendida, visto que ela é uma atividade social que progride por meio da visão e da intuição e não de induções inexoráveis obtidas a partir dos fatos: "As teorias mais criativas são frequentemente visões imaginativas construídas além dos fatos; a fonte da imaginação é também cultural" (HARDING, 1991, p.303).

Apesar de suas contribuições positivas para a promoção da igualdade de gênero na ciência, o programa ainda tem alguns pontos a serem desenvolvidos, por exemplo, estender seu escopo para áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois a produção científica de mulheres não se limita apenas às áreas de Exatas e Biológicas, inclusive para Harding (1991, p.309) "as ciências naturais são um tipo particular de ciência social e deveriam também ser conceitualizadas". Além disso, ao premiar apenas

cientistas das Ciências Exatas e Biológicas, o programa reforça uma visão conservadora da ciência ao relegar as Ciências Sociais ao segundo plano. No portal online do programa, demonstra-se a intenção de que as premiações também venham a se aplicar para as Humanidades nas próximas edições, no entanto não há sinalização de quando isso poderia ocorrer.

Outro ponto que precisaria ser desenvolvido pelo programa seria o aumento de bolsas concedidas a mulheres da África, do Oriente Médio e da América Latina, pois, é possível perceber que o programa possui maior cobertura nos países europeus (cobre 25 países ou regiões europeias, enquanto apenas 8 e 4 na América Latina e na África, respectivamente) que já dispõem de mais recursos para seus pesquisadores e pesquisadoras.

Referências

ARANGO, C.; MORALEJO, R., O.; PORRO, S. Las actitudes de docentes y estudiantes de Iberoamérica hacia la relación entre mujeres y ciencia. In: BEN-NÁSSAR, A.; VÁZQUEZ-ALONSO, Á.; MANASSERO-MAS M. A.; GARCÍA-CARMONA, A. (Org.). **Ciencia, Tecnología y Sociedad en Iberoamerica: Una evaluación de la Comprensión de la Naturaleza de la Ciencia y Tecnología**. Madrid: Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, [JB1] 2010, p. 139 – 150. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/DOCUMENTO5vf.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BAUCHSPIES, Wenda K.; CRASNOW, Sharon; POTTER, Elizabeth; WYLIE, Alison. Feminists Perspectives on Science. In: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. 20 ed. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 2015. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/archives/sum2015/entries/feminist-science/>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Tradução de Mariza Corrêa. Cadernos Pagu, p. 07-41, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=51046&opt=1>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

HARDING, Sandra. In: *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. **Introduction to the Second Edition: Discovering Reality Twenty Years Later**. Dordrecht, 2003. v.161, p.9-21. Disponível em: <<http://goo.gl/pMxsrZ>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose Knowledge? Thinking From Women's Lives**. Ithaca: Cornell University Press, 1991. 319p.

OWSD. **Women and Science: Just 30% of the world's researchers are women.**

Disponível em: <<http://owsd.net/why-owsd/women-and-science>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

SOLSONA, Nuria. Los saberes científicos de las mujeres en el currículum. **Revista Currículum**, La Laguna, v.28, p.33-54, jan. 2015. Disponível em: <<http://currículum.webs.ull.es/wp-content/uploads/2015/04/02-Nuria-Solsona.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

TICKNER, Ann. You Just Don't Understand: Troubled Engagements between Feminists and IR Theorists. **International Studies Quarterly**, Malden, v. 41, nº4, p.611-632, dez.1997.

UNESCO. UNESCO's Promise: Gender Equality a Global Priority. **Relatório**. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002269/226923m.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

UNESCO. UNESCO Science Report: Towards 2030. **Relatório**. Paris, 2015. Disponível em: <https://en.unesco.org/unesco_science_report>. Acesso em: 22 mar. 2018.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. Women in Science. **Relatório**. 2015. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs-34-women-in-science-2015-en.pdf>>. Acesso em: 23 mar./2018.

VAUGHAN, Rosie Peppin. Girls' and women's education within Unesco and the World Bank, 1945-2000. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, [s.l.], v. 40, n. 4, p.405-423, jul. 2010. Disponível em: <http://eprints.ioe.ac.uk/11783/1/Peppin_Vaughan_2010_Compare.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CAPÍTULO 19

VIOÊNCIA SIMBÓLICA DE GÊNERO NO CURSO DE ENGENHARIA MECÂNICA DE UM CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Bruna Gonçalves¹

Raquel Quirino²

Resumo: A divisão sexual do trabalho é a teoria que permite compreender os caminhos profissionais femininos marcadamente diferentes dos traçados pelos homens. Ainda que com números tímidos, as mulheres vêm adentrando em áreas que se configuraram como redutos masculinos. A literatura aponta dificuldades para que elas entrem e permaneçam nessas áreas e esta pesquisa tem a compreensão de que as causas disso estão dialeticamente postas no campo material e no universo simbólico. Este trabalho dialoga com o pressuposto de que a violência simbólica de gênero se faz presente no meio universitário, sendo traduzida em falas e atitudes de preconceito e discriminação. Objetivando desvelar como ela acontece no curso de Engenharia Mecânica de um Centro Federal de Educação Tecnológica, a pesquisa tem as graduandas desses cursos como sujeitos entrevistados.

Palavras-chave: Divisão Sexual do Trabalho; Violência Simbólica de Gênero; Mulheres na Engenharia.

Resumen: La división sexual del trabajo es la teoría que permite compren-

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Email: brunadogoncalves@gmail.com

² Professora Doutora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Email: quirinoraquel@hotmail.com

der los caminos profesionales femeninos marcadamente diferentes de los trazados por los hombres. Aunque con números tímidos, las mujeres vienen adentrando en áreas que se configuraron como espacios masculinos. La literatura apunta a dificultades para que ellas entren y permanezcan en esas áreas y esta investigación tiene la comprensión de que las causas de ello están dialécticamente colocadas en el campo material y en el universo simbólico. Este trabajo dialoga con el supuesto de que la violencia simbólica de género se hace presente en el medio universitario, siendo traducida en palabras y actitudes de prejuicio y discriminación. Con el objetivo de desvelar cómo sucede en el curso de Ingeniería Mecánica de un Centro Federal de Educación Tecnológica, la investigación tiene las graduandas de esos cursos como sujetos entrevistados.

Palabras-clave: División Sexual del Trabajo; Violencia Simbólica de Género; Mujeres en la ingeniería.

1. Introdução

De acordo os dados do IBGE (BRASIL, 2014, p. 119), o salário das mulheres não se iguala ao dos homens em nenhuma das consideradas “áreas gerais”. Para o Instituto, a desigualdade de rendimentos é resultado, em grande medida, de uma inserção diferenciada por sexo no mercado de trabalho. Tais dados são corroborados pela Fundação Carlos Chagas (2007), atestando que, apesar da relação de que quanto maior a escolaridade, maiores são as possibilidades de rendimentos ser válida para ambos os sexos, isso se aplica mais aos homens do que às mulheres. Para o IPEA (2012), ainda que a mulher tenha uma renda superior e seja considerada responsável pelo domicílio, ela sempre despende mais tempo com afazeres domésticos do que os homens nas mesmas posições. Além disso, quando o número de horas gasto com atividades domésticas das mulheres ocupadas é comparado ao dos homens desocupados, elas despendem quase 10 horas a mais que eles, ainda que estejam sem ocupação (IPEA, 2012, p. 8).

Quando analisados sob as perspectivas dos estudos de Olinto (2011) e de Hirata e Kér goat (2007) os dados apresentados corroboram as teorias da segregação horizontal e da segregação vertical e a dos dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, respectivamente. O primeiro princípio organizador - o princípio da separação (Hirata e Kér goat, 2007) - anuncia que existem trabalhos de homens e trabalho de mulheres, assim como a segregação horizontal (Olinto, 2011) evidencia que a escolha

profissional das mulheres é marcadamente diferente das dos homens. Em sua grande maioria, conforme os dados apresentados, as escolhas profissionais das mulheres são para áreas e profissões hegemonicamente femininas, nas quais prevalecem a prestação de serviços, a organização, a limpeza, como um prolongamento das tarefas domésticas. Já o segundo princípio - o da hierarquia (Hirata e Kérgeat, 2007) -, aquele no qual as atividades desenvolvidas por homens têm valor social e econômico superior às exercidas pelas mulheres, pode ser associado à segregação vertical (Olinto, 2011) e a metáfora do teto de vidro (Lima, 2013), denotando uma dificuldade maior para as mulheres ascenderem profissionalmente. Ressaltam-se também as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas mulheres para se inserirem e se manterem no mercado de trabalho, sobretudo em áreas consideradas masculinas, o que Lima (2013) caracteriza como um labirinto de cristal.

No entanto, Olinto (2011) anuncia as indubitáveis conquistas auferidas pelas mulheres na educação e no trabalho, assim como sua crescente participação nas carreiras de ciência e tecnologia, denotando que elas estão rompendo estereótipos, enfrentando os preconceitos e discriminações e fazendo sua própria história. Entretanto, apesar dos avanços, as crenças, valores e atitudes socialmente estabelecidos formam estereótipos sobre habilidades diferenciadas por sexo e influenciam as escolhas que as mulheres fazem.

Destarte, esse estudo dialoga com a ideia de que, ainda que as “mulheres transgressoras do *status quo*” (Quirino, 2011) ocupem áreas de conhecimento e de atuação destinadas historicamente aos homens, os princípios da divisão sexual do trabalho propostos por Hirata e Kérgeat (2007) ainda prevalecem na sociedade contemporânea. Assim, mesmo quando escolhem a formação em áreas da Ciência e Tecnologia evidenciam-se sexismo, preconceitos, segregações, desvalorização do trabalho feminino e a criação de guetos femininos nas engenharias, com a criação de “sub-funções” destinadas às mulheres quando na profissão de engenheira. Tudo isso, associado às horas destinadas ao trabalho doméstico, se constituem em dificultadores para a sua permanência e ascensão na carreira escolhida. Se isso não se dá de forma explícita, é no universo simbólico que eles são desvelados em atitudes de silenciamentos e violência simbólica, como evidenciados em pesquisas realizadas por Casagrande e Lima (2015), Lopes (2016) e Leão (2017), dentre outras.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação Tecnológica e investiga, na perspectiva das alunas, do curso de Engenharia Mecânica de um Centro Federal de Educação Tecnológica,

como se dá a violência simbólica de gênero.

2. Breves considerações sobre a divisão sexual do trabalho e a violência simbólica de gênero

A divisão sexual do trabalho é uma importante categoria para compreensão das práticas sociais permeadas pelas relações de gênero a partir de uma base material (Quirino, 2016; Kergoat, 2009). É a teoria que permite compreender os caminhos profissionais femininos marcadamente diferentes dos traçados pelos homens e, além disso, também como um princípio organizador, explica que a valorização do trabalho executado pela mulher é diferente daquele feito pelo sujeito masculino.

Dessa forma, a divisão sexual do trabalho é base das assimetrias e hierarquias entre o trabalho executado por homem e o trabalho executado pela mulher, não sendo apenas uma diferença de trabalho realizado segundo o sexo (Cisne, 2014; Kergoat, 2009). Ainda que com números ainda baixos em relação aos homens, as mulheres vêm mudando o *status quo* e adentrando em áreas que se configuraram como redutos masculinos, como é o caso das áreas de Ciências e Tecnologia (C&T). Destarte, fica confirmado, portanto, ser uma falácia a inaptidão delas para a atividade científica (Tabak, 2015).

No entanto, a literatura tem apontado dificuldades para que as mulheres entrem e permaneçam nessas áreas e esta pesquisa tem a compreensão de que as causas disso estão dialeticamente postas no campo material e no universo simbólico, no qual estão as crenças, os hábitos, e as instituições. Bourdieu (1999) confirma que as instituições exercem um trabalho de eternização, sendo preciso questionar quais os mecanismos históricos são responsáveis pela des-historização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão dela decorrentes. O teórico diz, ainda, que a diferença biológica se torna a justificativa natural da diferença construída entre os gêneros, e isso se manifesta na divisão do trabalho. Saffioti (1987) também dialoga com esse pressuposto dizendo que as identidades de homens e mulheres são construídas socialmente que atribui papéis distintos para as diferentes categorias de sexo. A autora diz que a naturalização desses processos socioculturais é a forma mais fácil de legitimar a “superioridade” masculina.

Há uma inflexão acentuada entre masculinidade e violência, sendo que a segunda expressão é vista como pertencente à primeira (Gomes, 2008). Uma das formas em que a violência acontece é a que se manifesta

“suave, insensível às próprias vítimas” (Bourdieu, 1999). Apesar de resistirem ao domínio masculino desde a sua implantação (Saffioti, 2011), Bourdieu (1999) diz que a adesão feminina à dominação dos homens está longe de ser um ato intelectual, consciente, livre, deliberado de um sujeito “isolado”. É necessário, ainda de acordo com o sociólogo, considerar que as estruturas de dominação são produto de um trabalho incessante de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos: homens, com suas armas como a violência física e simbólica, e instituições, como famílias, Igreja, Escola, Estado.

Sendo o foco deste trabalho a violência simbólica de gênero, este trabalho dialoga com a ideia de que a violência simbólica de gênero se faz presente no meio universitário, sendo traduzida em falas e atitudes de preconceito e discriminação quando estudantes optam por cursos que tradicionalmente são de outro sexo (Casagrande e Lima e Souza, 2015).

3. A pesquisa empírica

Cinco alunas do curso de Engenharia Mecânica de um Centro Federal de Educação Tecnológica foram selecionadas por acessibilidade, numa análise não probabilística. Entre Julho e Agosto de 2018 foram realizadas entrevistas semiestruturadas nas dependências da Instituição, em dias e horários previamente acordados entre estudantes e pesquisadora. As entrevistas aconteceram em dias distintos, sendo que conversas foram gravadas e, com o consentimento livre e esclarecido das alunas, além da assinatura do trecho de liberação de voz, foram transcritas na íntegra. Os nomes reais foram substituídos por códigos alfanuméricos, sendo o perfil de cada uma delas a seguir detalhados.

A1 possui 21 anos, está quinto período irregular (de acordo com o ano de ingresso, estaria no sexto). Tem um irmão biológico e “três emprestados”, sendo todos Engenheiros de Aeronave pelo ITA. A mãe de A1 é técnica em Mecânica, e o pai biológico e de criação Engenheiros Mecânicos. Participa do projeto de extensão Fórmula CEFAST junto do namorado, que também é aluno da Engenharia Mecânica da instituição. Escolheu o curso “por eliminação e um pouco de afinidade”. Queria Engenharia “pelo estilo da profissão”, além da influência familiar.

B1, por sua vez, tem 23 anos, está no 7º período irregular (de acordo com o ano de ingresso, estaria no oitavo). Participa também do projeto de extensão Fórmula desde que entrou no curso, representando, no final de 2017, o grupo junto a alguns colegas na competição internacional

realizada nos EUA. Tem um irmão menor de idade e ninguém da família é Engenheiro. O pai trabalha com serviço imobiliário e a mãe não trabalha fora de casa. Diz que a Engenharia era a sua primeira opção de curso, no entanto, inicialmente vislumbrava cursar a de Petróleo. Em função da dificuldade de mudar para cursar a graduação de Engenharia de Petróleo, optou pela Mecânica. Diz que sua escolha não sofreu influência, foi seguindo a ideia de que era boa em exatas, e, na física, gostava da parte de Mecânica.

C1 faz matérias do 6º, 7º e 8º períodos e tem 21 anos. Seus pais trabalham com Comércio Exterior e é filha única. Também participa da Fórmula CEFAST. Relata segurança desde o princípio na escolha pela Engenharia, no entanto, optou pela Mecânica, ainda que de forma insegura, por considera-la uma área ampla.

D1 está regularmente matriculada no 8º período e está com 21 anos. Seus pais não trabalham na área, e possui duas irmãs: uma que é advogada e outra graduada em Engenharia Civil e Arquitetura. Também participa da Fórmula. Escolheu a Engenharia pela afinidade com as ciências exatas e decidiu pela Mecânica por também considerar que a área é muito ampla, “adiando, assim, a escolha final”. Não reprovou em nenhuma matéria do curso.

E1 tem 20 anos e é aluna regularmente matriculada no 6º período. Ninguém da família é Engenheiro (a) e tem um irmão de 9 anos. E1 relata que tinha igual interesse em Mecânica e de Produção, então, conversando com amigos engenheiros de ambas as áreas, constatou que deveria fazer Engenharia Mecânica, ainda que fosse, futuramente, trabalhar com produção. Segundo E1, seus amigos esclareceram que “na engenharia mecânica, a gama de oportunidades é maior”. Diz que pretende concluir o curso e se for fazer algo ligado à produção, seria uma pós, no entanto demonstra não estar convicta dessa preferência. Teve uma reprovação em Programação 2, mas no período seguinte já voltou a ficar regular.

4. A violência simbólica de gênero no curso de engenharia mecânica de um Centro Federal de Educação Tecnológica

Adota-se, neste trabalho, o conceito de violência simbólica cunhado por Bourdieu (1999, p. 7), sendo uma forma de violência “insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última

instância, do sentimento”.

Sendo “doce e quase sempre invisível”, Bourdieu diz sobre a submissão encantada, ou seja, diz que essa construção que recai sobre o dominado está “longe de ser um ato intelectual, consciente, livre, deliberado de um sujeito isolado”. Ela é, para o autor, “resultante de um poder, inscrito duradouramente no corpo dos dominados sob esquemas de percepção e de disposições (a admirar, respeitar, amar etc.) que o tornam sensível a certas manifestações simbólicas de poder” (BOURDIEU, 1999, p. 53).

Para dizer da construção dos gêneros, Bourdieu diz de um “longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social” que, junto das aparências e dos efeitos desse trabalho, são conjugados de forma que se inverta a relação entre as causas e os efeitos e faz “ver uma construção social naturalizada”. Para o autor, isso seria o “fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também na representação da realidade” (BOURDIEU, 1999, p. 10). Essa divisão entre os sexos “parece estar na ordem das coisas, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável” (BOURDIEU, 1999, p. 19).

“A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservadas às mulheres [...] (BOURDIEU, 1999, p. 18)

O autor diz, então, que a visão androcêntrica é a que se impõe como neutra, dessa forma, “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação” (BOURDIEU, 1999, p. 18). É a diferença entre os sexos, especificamente o autor diz da diferença anatômica dos órgãos sexuais, que é a justificativa “natural da diferença socialmente construída entre os sexos” (BOURDIEU, 1999, p. 20).

Encontrando condições de seu pleno exercício, a dominação masculina ocorre em função da primazia universalmente concedida aos homens. “A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física” (BOURDIEU, 1999, p. 53). Como o fundamento da violência simbólica

reside “não em consciências mitificadas que bastaria esclarecer e sim nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem”, para que isso seja perpetuado ou transformado, o autor diz da necessidade de perpetuação ou transformação “das estruturas que tais disposições são resultantes”. Assim, enquanto que as mulheres são “submetidas a um trabalho de socialização que tende a diminuí-las, a negá-las, fazem a aprendizagem das virtudes negativas da abnegação, da resignação e do silêncio”, Bourdieu (1999, p. 63) tem o entendimento de que “os homens também estão prisioneiros e, sem se aperceberem, vítimas, da representação dominante”. O sociólogo afirma que esse privilégio masculino é também uma cilada, sendo ao homem imposto o dever de em toda e qualquer circunstância afirmar sua virilidade.

Dizendo de três instituições que objetivamente orquestradas garantem o trabalho de reprodução, agindo sobre as estruturas inconscientes (Família, Igreja, Escola), confirma que a última, mesmo liberta da tutela da igreja, permanece transmitindo os pressupostos da representação patriarcal, contribuindo para traçar destinos sociais e a intimidade das imagens de si mesmo.

“De fato é toda cultura acadêmica, veiculada pela instituição escolar, que, em suas variáveis tanto literárias ou filosóficas quanto médicas ou juristas, nunca deixou de encaminhar, até época recente, modos de pensar e modelos arcaicos (tendo, por exemplo, o peso da tradição aristotélica que faz do homem o princípio ativo e da mulher o elemento passivo) e um discurso oficial sobre o segundo sexo, para o qual colaboram teólogos, legistas, médicos e moralistas [...] (BOUDIEU, 1999, p. 104)

As alunas entrevistadas negam que elas sejam alvo de preconceito na instituição de ensino, no entanto, entendeu-se, neste trabalho, que a teoria trazida por Bourdieu (1999) justifica claramente a postura das estudantes frente aos próprios relatos. Quando perguntadas diretamente sobre a questão, quase sempre dizem que não são vítimas de comentários discriminatórios ou constrangedores, no entanto, quando discorrem sobre outras questões, relatam casos célebres.

O primeiro a ser discutido é o comentário da estudante E1 quando foi pedido que ela aconselhasse uma menina que queira entrar no curso de Engenharia Mecânica da instituição a qual E1 está matriculada. A resposta da estudante está ao encontro da pesquisa de Casagrande e Lima (2015),

que, ao investigarem violência de gênero em duas universidades brasileiras, constataram que uma das formas que essa violência atinge meninas que optam por um curso reduto do sexo oposto é a da preocupação com a aparência física das estudantes. E1 diz que os meninos as enxergam como “machos”, já as autoras citadas falam dos comentários sobre “feiuza”. Ambos os adjetivos convergem para uma mesma questão: rotular as meninas/moças/mulheres como feias pelo fato de terem escolhido um determinado curso é uma forma de agressão e que pode dificultar o interesse de algumas mulheres pelos cursos de engenharia, que são mais valorizados social e financeiramente (CASAGRANDE e LIMA, 2015, p. 88).

Primeiro que mulher não precisa ter medo de entrar na engenharia porque vai lidar só com homem. As vezes fica com esse receio, né, eu vou entrar lá, vai ter só homem e os homens vão ficar tudo me querendo. Isso não existe, é...não tem disso, os homens nem te querem quando você entra na engenharia, rs, os homens acham que você é macho talvez. Não existe isso não, rs, mas as vezes a mulher acha que vai entrar e ser a única da sala, que todo mundo vai dar em cima, que você não vai ter amigo de verdade, mas isso não existe (Fala da estudante E1)

Não é possível definir se esses comentários feitos pelos homens dizem respeito à aparência física ou personalidade, no entanto, indiferente do que se trata, é uma forma de agressão. Silenciosa, invisível e insidiosa.

Sobre as estudantes serem alvo de atitudes claramente discriminatórias, que as restringem enquanto alunas e futuras profissionais, destacam-se dois relatos. O primeiro é da estudante B1 acerca de uma oportunidade de estágio. Apesar de não ter acontecido dentro da instituição de ensino, considerou-se importante destacar o comentário nesta parte da escrita do trabalho pelo estágio ser uma atividade obrigatória do curso. Quando a aluna comentava sobre o princípio da separação, ou seja, se existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, ela cita sua experiência no processo seletivo de uma empresa grande no seu ramo profissional, sendo aqui o nome substituído por “empresa z”.

Essa questão da vaga da “empresa z” desse processo seletivo... tinham 4 áreas que você poderia escolher trabalhar: tecnologia, aplicativo, essas coisas; uma de modernização de má-

quinas, uma de campo, que você vai no campo e uma outra que eu não lembro. Aí quando perguntaram qual área que eu queria trabalhar, eu queria na de campo. Aí a psicóloga falou assim: oh, eu posso te colocar nessa área, mas eu acho que eu não quero te colocar nessa área porque vai ser ruim pra você. É um tanto de peão que não vai querer te respeitar. Aí eu fiquei meio assim, sabe, eu queria fazer parte dessa área. Ela: oh, eu fico receosa de fazer isso pelo meio que eu sei que vou te colocar, que não vai ser respeitoso e agradável pra você.. os peões não vão te respeitar. (Fala da estudante B1)

Perguntou-se, então, se a oportunidade lhe fosse dada e, de fato, encontrasse um ambiente assim, como lidaria. A estudante demonstrou a estratégia de resistência que comumente recorre: eu acho que eu ia simplesmente ignorar, porque se você ficar batendo boca é pior né, porque são pessoas que você vai ter que trabalhar todos os dias, então eu acho que ia só ignorar e fazer o que tenho que fazer.

O segundo relato da mesma natureza é de C1 que quando questionada se para usar é preciso realmente ter muita força, ela explica que é mais exaustivo do que pesado, uma vez que é preciso ter atenção e por ser perigoso, é adequado que alguém esteja junto. Ela relata, então, que apesar de saber dessa consideração e não gostar de fazer o serviço de usinagem sozinha, pediu para a pessoa responsável pelo laboratório fazer o trabalho e, como esperado, o funcionário negou alegando que não a conhecia. No entanto, quando um menino fez a mesma solicitação, a postura do servidor foi diferente, e isso a estudante consegue perceber.

Tanto que quando a gente pede pra usar lá embaixo, eles também não gostam que ninguém use sozinho. Ah, lá embaixo eu já fui e não deixaram, no laboratório mesmo, eu já fui pedir pra usar alguma coisa e ele falou “ah, não posso te deixar usar porque eu não te conheço”. Aí foi um outro menino comigo que ele também não conhecia e ele deixou ele usar, sabe. Mas foi só isso, tipo assim. (Fala da estudante C1)

Foi lhe questionado se entende que essa postura se deu pelo fato dela ser mulher, e, então, a estudante confirma acrescentando que depois dos dois, um menino e ela, descenderem, e outro sujeito masculino pode ir ao laboratório desacompanhado: sim, com certeza, tipo acontece...se eu falar

assim, ele fala não, aí, tipo, depois eu desço com um menino e aí ele fala ah, pode. Aí ele fala “ah, é que cê tava sozinha e tal”, mas aí depois de mim um menino desceu sozinho e aí foi ok.

Outro ponto a ser pontuado é a violência sutil traduzida em desconforto que atinge as estudantes por estarem em um meio masculino por predominância e tradição. D1 diz que se sente, hoje, normal por estar num meio assim, mas que, para ela, no início, “foi assustador”. A1 que relata achar “normal”, conta que tem isso naturalizado por ter sido criada em uma casa com muitos homens, sendo uma das poucas netas num meio de quatorze. E então ela diz: eu sou vista como se fosse uma carne e tem um monte de abutre em volta, entendeu. [...] é nítido você tá num lugar que a maioria é homem você chegar e chamar atenção, mas tipo assim, eu percebo que eu chamo atenção em alguns lugares. Apesar de usar uma metáfora tão forte, quando perguntado se isso a incomoda, ela diz que não, “mas se for com piadinhas...”. Sobre piadinhas, apesar do comentário acima, ela nega que isso acontece no ambiente universitário no qual ela está vinculada.

A respeito do recurso das piadinhas, Lombardi se refere a elas como uma forma de “controle social” que permite “garantir a masculinidade das engenharias de um modo geral e de determinadas especialidades” (LOMBARDI, 2005, p. 170). D1 diz que não sente desconforto algum no curso, mas complementa falando das falas dos meninos “é mais piadinha tipo que eles fariam comigo, mas também fariam com qualquer outra pessoa que acontecesse na hora”. Pontua, mas relativiza. C1 tem a mesma postura: eu acho que na minha sala assim é bem tranquilo. Às vezes, mas é bem raro, um professor ou outro faz um comentário machista, mas geralmente os alunos nem dão muita bola, tipo, não ficam dando corda pra isso, sabe, eu acho que é bem tranquilo. Questionada sobre o tipo de comentário machista que se refere, diz: ah, agora eu não sei falar, mas já aconteceu, sabe. Não com alguma aluna específica, mas uma piadinha “ah, isso aqui mulher”, sabe, já aconteceu, mas não é uma coisa comum.

De igual forma, E1 fala sobre piadas dos professores que colocam a mulher numa situação de inferioridade: acho que já, de mulher já, mas assim, que foi brincadeira, que falou e depois falou que tá brincando e tal, que acha muito bom as mulheres estarem aqui. Mas não te falar, não lembro com quem, não lembro como, não sei. Apesar do relato, ela também relativiza a relevância disso, dizendo que encarou como brincadeira, até mesmo porque “pediram desculpas depois, não levaram pra frente”. Falando se isso a incomodou na ocasião, ela diz não se lembrar convictamente, mas relata que uma outra situação envolvendo A1 e um

professor que não compreendeu a incompatibilidade entre a agenda dele propondo visita técnica e a competição da Fórmula (o projeto de extensão ao qual as estudantes estão inscritas) e diz que isso a deixou muito mais chateada. “Porque a gente não vai deixar de ir na competição, então assim, me incomodou mais do que uma piada de mulher de brincadeira. E não foi por ela ser mulher que ele fez isso também não, foi só coincidência” (Fala da estudante E1). Mais uma vez, o que está em evidência é a minimização do impacto que esse tipo de fala tem para essas mulheres transgressoras do *status quo*. Entende-se que a postura das estudantes revela que elas mobilizam, na verdade, estratégias de resistência.

Lombardi disserta sobre a típica piadinha ouvida em cursos de engenharia por mulheres e explica o quanto situações assim são significativas.

Relembre-se aqui a mais clássica das piadinha sobre as mulheres na engenharia, devidamente adaptada para as alunas de cada uma das escolas de engenharia: quando amenina nasce, Deus pergunta : “v. quer ser bonita ou quer ser engenheira?”. Essa piada atinge diretamente a feminilidade da mulher ao estabelecer um antagonismo entre a capacidade de atrair os homens associada à beleza e o exercício da profissão de engenheira. Em outros termos, reafirma a pretensa oposição entre os pólos corpo e mente, sensualidade e razão, sentimentos e intelecto, feminino e masculino. Trata-se de piada ou mexerico depreciativo utilizado pelo grupo masculino e disseminado socialmente, mais tradicionalmente estabelecido na engenharia para procurar atemorizar ou afastar o grupo minoritário das mulheres das escolas e do campo de trabalho profissional. (LOMBARDI, 2005, p. 167)

Por fim, o relato rico de B1. Perguntada se passou por alguma situação constrangedora na instituição de ensino, diz: acho que não, aqui não. Tem pessoa que é muito machista, mas acho que hora nenhuma influenciou nas minhas notas, no meu desempenho, sei lá, em qualquer coisa. Primeiramente, pontua-se: apesar de enxergar o machismo, não entende que isso é constrangedor e, mais além, diz que objetivamente isso não representou nada. Tudo é tão invisível para a estudante que mesmo passando pela situação a seguir descrita, nega que tenha passado por algum constrangimento dessa natureza. Como ela comentou a existência de pessoas machistas, pediu para que ela explorasse melhor essa afirmação,

e então discorre:

[...] teve uma época que tava tendo bolsa de intercâmbio aqui, e aí precisava de fazer uma carta de recomendação. Aí tinha uma lista que era tipo assim: estabilidade emocional, tinha que dar uma nota de 0 a 5. E como ele era coordenador do projeto e eu já convivia com ele há um tempo, pensei “ah, vou pedir ele pra fazer”. Aí foi eu e um amigo meu preencher esse mesmo papel com ele, aí ele virou e falou assim: ahh, preencheu o do menino lá. Estabilidade emocional: 5, por exemplo. Eu lembro desse quesito porque foi marcante. Aí no meu ele falou assim: estabilidade emocional...ah não, tem que ser uns 3 né, mulher não tem estabilidade emocional. Foi lá e colocou 3. Eu fiquei estabilizada, uns 5 minutos sem acreditar naquilo que eu tava vendo. Aí eu falei: meu Deus, não é possível, né. Esse foi um dos poucos momentos que eu vi assim realmente, né. Mas eu falei: graças a Deus ele tem pouquíssima influência dentro do projeto, né, porque se ele tivesse, nó, isso é péssimo, né. (Fala da estudante B1)

Observa-se que B1 foi alvo de uma associação entre “mulher” e “instável emocionalmente”, e isso é fruto tanto de um preconceito que acontece à medida que se aplica isso a todas as mulheres, ainda que desconhecidas; quanto de um trabalho de socialização que, aplicado às meninas, as tornam frágeis, inseguras e histéricas. No entanto, ainda se B1 possuíse esses adjetivos na vida pessoal, entende-se que a atitude do professor é claramente violenta simbolicamente por primeiramente não conhecê-la a esse nível e por potencialmente restringi-la de uma oportunidade profissional, cujos pré-requisitos dizem respeito a sua postura nesse âmbito da vida.

Casagrande e Lima (2015, p. 105), cujo alvo de seu estudo também é a violência simbólica apresenta uma reflexão que está de acordo com as entrevistas realizadas no Centro Federal de Educação Tecnológica para a presente dissertação:

Percebe-se que há a necessidade de se desenvolver ações para que tais situações sejam banidas do meio universitário para que todos e todas tenham condições de fazerem as escolhas de acordo com suas aptidões, anseios e vontades, e, principalmente, encontrem na universidade um ambiente no qual

tenham condições de permanência e crescimento igualitário. Todos e todas têm condições de fazer o curso que desejarem, desde que estejam disponíveis para eles e elas as mesmas condições de acesso e permanência

5. Considerações finais

A pesquisa, que objetiva desenvolver uma análise da violência simbólica de gênero no curso de Engenharia Mecânica de um Centro Federal de Educação Tecnológica na perspectiva das alunas, de forma a se compreender as motivações, as estratégias de resistência, os desafios e dificuldades enfrentados pelas mulheres para se manterem no curso escolhido, tem como grande enfoque a afirmação que apesar de serem alvo de violência simbólica, os sujeitos de pesquisa desenvolvem estratégias que as permitem resistir à hostilidade do meio em que estão. Dessa forma, entendeu-se, a partir do relato das estudantes do curso, que essas estratégias de resistências assumem várias facetas.

Outro ponto é que apesar das diversas conquistas das mulheres no mercado de trabalho e no mundo acadêmico, inclusive em áreas pouco usuais de atuação feminina, os princípios organizadores da divisão sexual permanecem inalterados. Evidenciam-se pequenos deslocamentos e atitudes de enfrentamento e rompimento com padrões socialmente estabelecidos, mas, via de regra, elas continuam a traçar caminhos profissionais marcadamente diferentes dos seguidos pelos homens. Mesmo quando transgridem *o status quo*, as dificuldades de permanência e ascensão na carreira escolhida evidenciam segregações, desvalorização do trabalho feminino e a criação de guetos em funções precarizadas e desqualificadas. Se isso não se dá de forma explícita é no universo simbólico que eles são desvelados em atitudes de silenciamentos e sexismo, como a literatura científica tem apontado.

Discutir as relações de gênero, tanto no universo educacional, quanto no trabalho, são imprescindíveis para a compreensão dos embates, deslocamentos e permanências existentes entre homens e mulheres na sociedade, que embora antigos, ainda permanecem em todas as sociedades conhecidas. O que se pode afirmar, portanto, com base na pesquisa como um todo, é que driblando inconvenientes, assumindo novas personalidades, se violentando, ignorando comentários, desenvolvendo mecanismos de conciliar a vida pessoal com o trabalho produtivo, as

mulheres estão protagonizando a própria luta e fazendo a dialética do que está posto com a antítese que suas vidas representam. Espera-se uma síntese que esteja em direção a um mundo de equidade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. IBGE. **Estatística de Gênero: uma análise dos resultados de censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SOUZA, Ângela Maria Freire de Lima e. **Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 825-850, set. 2016.

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

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Mulheres no mercado de trabalho: grandes números**. In: Banco de dados sobre o trabalho das mulheres - trabalho feminino: séries históricas, 2007.

GOMES, Romeu. **A Dimensão Simbólica da Violência de Gênero: uma discussão introdutória**. Athenea Digital, 14, 237-243, 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, set./ dez. 2007.

IPEA. **Trabalho para o mercado e trabalho para casa: persistentes desigualdades de gênero**. Comunicados do Ipea, n.149. Brasília: Ipea, 2012.

KERGOAT, Daniele. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, Helena et al. (Org.). *Dicionário Crítico do Feminismo*. São Paulo: UNESP, 2009

LEÃO, DANIEL. **Masculinidades e feminilidades: representações sociais de gênero de jovens do curso técnico de Hospedagem – CEFET-MG**. 2017.99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). CEFET-MG, Belo Horizonte.

LIMA, Betina S. **O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na física**. *Estudos feministas*, 21(3): 496, setembro/dez. 2013.

LOMBADI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência: a Engenharia como profissão feminina**. 2005. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

LOPES, SABRINA. **Relações de gênero e sexismo na educação profissional e tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do Cefet-MG**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais). CEFET-MG, Belo Horizonte.

QUIRINO, Raquel. **Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista/Sexual division of work, gender, gender relations and social relations of sex: conceptual..** Trabalho & Educação, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2016.

QUIRINO, Raquel. **Mineração também é lugar de mulher! Desvendando a (nova?!) face da divisão sexual do trabalho na mineração de ferro**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cad. Pagu 2001, n.16, p. 115-136.

TABAK, Fanny. **Apesar dos avanços: obstáculos ainda persistem**. Cadernos de Gênero e Tecnologia, Curitiba, nº33, p. 88-101, jan/jun. 2015.

CAPÍTULO 20

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SUJEITOS DISSENTES

PROPOSTA DE (RE)FORMULAÇÃO DAS
ATIVIDADES DO NÚCLEO DE
DIREITOS HUMANOS-UFOP A PARTIR
DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO¹

Rainer Bomfim²

Jessica de Paula Bueno Silva³

Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes Bahia⁴

Resumo: Trata-se sobre como a extensão universitária desenvolvida pelo Núcleo de Direitos Humanos se relaciona com os sujeitos dissidentes e com as diretrizes do Plano Nacional de Educação. Utiliza-se da vertente

¹ Parte dessa pesquisa é financiada com o apoio da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

² Mestrando em Direito no Programa “Novos Direitos, Novos Sujeitos”. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Membro e Coordenador da linha de extensão do Grupo de Estudos “Omissão Legislativa e o papel do Supremo Tribunal de Justiça: estudo sobre a ADO. n. 26”. *E-mail:* rainerbomfim@outlook.com

³ Mestra em Direito no Programa “Novos Direitos, Novos Sujeitos” do PPGD – UFOP.. Membro e Coordenadora da linha de pesquisa do Grupo de Estudos “Omissão Legislativa e o papel do Supremo Tribunal de Justiça: estudo sobre a ADO. n. 26”. *E-mail:* jessicadepaulabueno@gmail.com

⁴ Doutor, Mestre e Bacharel pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto na UFOP e IBMEC-BH. Bolsista de Produtividade do CNPq. Professor Adjunto da UFOP e do IBMEC-BH. Coordenador Docente do Núcleo de Direitos Humanos. Coordenador do Grupo de Estudos “Omissão Legislativa e o papel do Supremo Tribunal de Justiça: estudo sobre a ADO. n. 26”. *E-mail:* alexandre@ufop.edu.br

metodológica jurídico-sociológica. Para isso constrói-se o estudo apresentando uma breve narrativa da história do NDH-UFOP para mostrar a mudança temática do programa após a aprovação do Plano Nacional de Educação, o qual é demonstrado em seguida nos pontos que tratam sobre extensão. Após, conceitua-se sujeit()s dissidentes e apresentam os projetos que se relaciona com tal conceituação.

Palavras-chave: Extensão Universitária, Plano Nacional de Educação, sujeitos dissidentes.

Abstract: It is about how the university extension developed by the Nucleus of Human Rights relates to the dissident subjects and with the directives of the National Plan of Education. The juridical-sociological methodological aspect is used. To this end, the study is based on a brief narrative of history the NDH-UFOP to show the thematic change of the program after the approval of the National Education Plan, which is shown below in the points dealing with extension. Afterwards, dissident subjects are conceptualized and present the projects that are related to such conceptualization.

Keywords: University Extension, National Education Plan, dissident subjects.

1. Introdução

O programa⁵ de extensão que é tido como panorama central da análise é o Núcleo de Direitos Humanos da UFOP (NDH) é vinculado ao Departamento de Direito da UFOP e foi criado em 2007. Ele é composto por vários projetos que objetivam a promoção prática, a partir de conhecimentos teóricos, de uma cultura de Direitos Humanos na cidade de Ouro Preto e região, com o desenvolvimento da experiência da extensão universitária há 11 anos⁶. No ano de 2018, o referido

⁵ Programa de extensão é um termo guarda-chuva utilizado um conjunto de projetos de extensão que se desenvolvem sob a mesma temática.

⁶ A reconstrução dessas experiências estão explicadas e explanadas no livro “Universidade Pública e Direitos Humanos: a experiência em extensão universitária da UFOP” dos autores Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes Bahia, Rainer Bomfim e Bruno Camilloto.

programa conta com 8 (oito) projetos, 7 (sete) professores orientadores e 35 (trinta e cinco) alun()s extensionistas participando das execuções de suas atividades e envolvendo centenas de pessoas da cidade/região em que se situa a Universidade Federal de Ouro Preto. Vale lembrar que com o novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, pelo menos 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação devem ser preenchidos em programas e projetos de extensão universitária.

O estudo apresenta-se sob a vertente metodológica jurídico-sociológica, no sentido elaborado por Miracy Gustin e Maria Teresa Fonseca Dias (2013, p. 22). Para tanto será utilizado o raciocínio indutivo, pois a partir de dados localizados pretende-se elaborar um panorama da realidade ouro-pretana a partir das experiências e pesquisas realizadas pelos projetos de extensão com focos n()s⁷ sujeit()s dissidentes. (GUSTIN; DIAS, 2013, p. 22).

As atividades desenvolvem-se sob a metodologia da pesquisa-ação desenvolvida por Michel Thiollent que se caracteriza pela pesquisa social em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, sendo que tod()s participam ativamente do processo de construção do produto social (THIOLENT, 1985).

O programa busca consolidar a cidadania e a promoção de Direitos na esfera da comunidade ouropretana e região e ocorre através das ações realizadas nos Projetos, como: orientações jurídicas à população mais carente; consolidação de direitos nos distritos afastados de Ouro Preto; ida às escolas secundaristas para fins de formação sobre o funcionamento do processo político/legislativo através do parlamento jovem; realização de cursos sobre Direitos Humanos e Direitos Fundamentais; promoção dos direitos da criança e do adolescente e, também, dos direitos da pessoa com deficiência; realização de eventos de conscientização de direitos à comunidade e outros (BOMFIM; BAHIA, 2017, p. 74; e BOMFIM; BAHIA, 2018, p. 1). Ao mesmo tempo, pretende-se desenvolver

⁷ Utiliza-se do marcador “()” como forma de fugir dos binarismos consolidados na história do ocidente que se expressão muitas vezes na linguagem, entendendo também que existem pessoas que não se enquadram no padrão a/o por isso não se reproduz nas duas formas. Soma-se a isso a utilização de tal marcador para representar um espaço de vazio e para se mostrar que não precisa expressar com o masculino ou feminino, que não somos compostos apenas por tais gêneros. O vazio é considerado um espaço de luta, por isso o esforço desse texto em construir uma linguagem que se expressa no campo vazio.

conhecimentos para ()s alun()s participantes e para a comunidade envolvida acerca de uma cultura de Direitos Humanos que possa ser replicada pelos envolvidos para além do NDH.

A partir do ano de 2016 o programa direciona parte de suas atividades para o trabalho dos Direitos Humanos voltados ao reconhecimento de sujeit()s dissidentes ao Direito Moderno, sendo estes entendimentos como sujeit()s que até então não tinham seus direitos reconhecidos pelo ordenamento jurídico posto. Então, tendo em vista esse novo enfoque, que tem relação direta com as pesquisas desenvolvidas no Departamento de Direito (Graduação e Mestrado) da UFOP, foram iniciados projetos relacionados a pessoas com deficiência, a mulheres e à população LGBTI, para, a partir da metodologia do programa, realizar construções nos seus micros espaços que possibilitem a inclusão dessa população e o mapeamento dos dados relacionados esses sujeitos de pesquisa.

Dessa forma, apresentam-se os projetos de extensão desenvolvidos pelo Núcleo de Direitos Humanos-UFOP, com destaque àqueles em que se trabalha na prática ()s sujeit()s dissidentes com os paralelos da pesquisa e da extensão desenvolvidos na Universidade Federal de Ouro Preto.

O texto encontra-se dividido em uma breve reconstrução da história do NDH, após isso tem a exposição da metodologia utilizada pelo programa desde sua criação, depois a discussão sobre a mudança no Plano Nacional da Educação seguido da conceituação de sujeit()s dissidentes, logo após é feita a descrição dos projetos que trabalham com o conceito acima relacionado e por fim, considerações finais sobre o programa e trabalhos sobre os sujeit()s dissidentes.

2. Breve narrativa histórica do Núcleo de Direitos Humanos (NDH) – UFOP

O Programa é vinculado à Pró-reitoria de Extensão. Esse programa surgiu em 2007 como um projeto de extensão para ampliar as atividades desenvolvidas pelo Departamento de Direito da própria Universidade. Como foi trazido por Rainer Bomfim e Alexandre Bahia (2018) em outra oportunidade:

A criação do projeto foi motivada pela existência do projeto “Reconhecer UFOP”, uma vertente do programa “Reconhecer” da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, que em 2006, tinha como objetivo principal iden-

tificar as necessidades e as demandas da população carcerária. Com o propósito de ampliar essa vivência surgiu a proposta de criação do Núcleo de Direitos Humanos em 2007.

O NDH-UFOP, desde sua criação, pauta-se no diálogo com a comunidade, em que os sujeitos sociais e os extensionistas são atores de modificação da realidade encontrada. Essa análise só se torna possível pela receptividade da comunidade e, também das parcerias locais firmadas ao longo da história do projeto. (BOMFIM; BAHIA, 2018, p.6)

Nos anos de 2008 a 2015 o NDH passou por renovações formais e estruturais, uma vez que, na análise de professores e extensionistas, alguns dos projetos já teriam cumprido o seu propósito perante a comunidade ouro-pretana e julgou-se necessário criar outros. Assim, o programa manteve-se com alguns dos seus projetos tradicionais, como o Parlamento Jovem e a Assessoria Jurídica Comunitária e foram criados outros, como o projeto Antônio Pereira, que surgiu através das demandas apresentadas pela população e pelos alunos, abrangendo, desde o início, uma série de ações conjuntas para atuar naquele distrito de Ouro Preto.

Nos anos seguintes o NDH continua sua expansão trazendo questões ligadas à Diversidade e ao Reconhecimento de Direitos às minorias nos seus projetos de extensão e percebe a necessidade de transformar o NDH em um ambiente institucionalizado para a captação e recepção de demandas sociais e que podem ser conflituosas entre a comunidade ouro-pretana para escutar aqueles que são considerados como dissidentes ou que faltam à concretização de alguns dos seus direitos básicos a serem assistidos. Assim, criam-se projetos especializadas como meios de comunicação direto com os setores que são marginalizados e historicamente oprimidos, seja pelas relações de trabalho, por não lhes atribuir capacidade, por relações hierárquicas e excludentes de gênero, orientação sexual ou por questões de cor. Com isso se pretende estudar e construir um canal a partir do qual as vozes daqueles que são silenciados e vilipendiados em seus direitos possam encontrar não apenas quem os “escute”, mas também que possa lhes dar aconselhamento e encaminhamento jurídicos.

3. Metodologia do NDH

A metodologia adotada pelo NDH tem sido a “pesquisa-ação”, tal como descrita é por Michel Thiollent, que propõe que os extensionistas

e os atores comunitários são agentes ativos para alcançar um resultado positivo e reconhecido por ambos. Como é ilustrado no trecho:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLENT, 2011, p. 13)

A metodologia é utilizada desde o momento de captação de demandas do programa, visto que essas partem da própria comunidade e são institucionalizadas pelos professores por meio de seus projetos. A construção desse conhecimento parte de um viés plural em que se busca permitir o contato entre pessoas totalmente diferentes, com classes e formações acadêmicas totalmente distintas que é viabilizado a partir de uma ação daquele projeto que está inserido na maneira em que compartilham os conhecimentos (no termo mais amplo do termo) em prol de uma finalidade e constroem um produto juntos. Tal concepção de produto não se limita ao produto final da extensão, mas o produto dessa metodologia pode ser a modificação daquela realidade na qual eles estavam inseridos ou simplesmente a construção de novos conhecimentos que as partes não detinham *a priori*.

4. Mudança no Plano Nacional DdEducação: advento da Lei 13.005/14 e a inserção da extensão como componente curricular

Em 2014 foi sancionada a Lei n. 13.005/2014 que aprova um novo Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 (dez) anos. Tal norma tem como diretrizes a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, bem como a melhoria da qualidade da educação (art. 2º, IV, VI e VII da Lei 13.005/2014⁸).

⁸ Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

Para que isso ocorra foram criadas estratégias como, por exemplo, “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (meta 12, ponto 12.7 do anexo da Lei 13.005/2014).

Assim, as ações de extensão universitária ganham maior destaque na formação acadêmica e social dos cursos das Universidades. Muito embora o curso de Direito da UFOP ainda não tenha adotado tal normativa do percentual mínimo dos créditos da extensão dentro da sua grade curricular, ()s alun()s do curso de Direito da UFOP possuem interesse em tais ações tendo em vista a existência de três grandes programas de extensão (Núcleo de Direitos Humanos, Direito e Sociedade e Núcleo de Assistência Jurídica e Laboratório Jurídico) com um total de vinte e um projetos de extensão dentro daqueles programas.⁹ A inclusão da “creditação”, como vem sendo chamada, está prevista na revisão do Projeto Pedagógico do Curso que vem sendo implementada.

Por um recorte metodológico, trata-se especificamente do NDH com suas ações, de tal maneira que as ações realizadas nos projetos encontram ligação com as linhas de pesquisa dos professores, o que proporciona a interrelação necessária no Ensino, Pesquisa e Extensão.

Ademais, o NDH-UFOP ainda se articula, por sua metodologia própria, que foi acima apresentada, com a pesquisa que é desenvolvida no Departamento de Direito da UFOP, notadamente quanto ao Diretório de Pesquisa do CNPq “Núcleo de Estudos Constituição, Reconhecimento e Diversidade” e no Programa de Mestrado em Direito “Novos Direitos, Novos Sujeitos” da UFOP. Dessa forma, ampliam-se as atividades que já eram desenvolvidas pelo programa de Extensão desde sua criação no Programa de Mestrado que também adota a metodologia da Pesquisa-ação como base para a investigação social.

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

⁹ Disponível em <https://www.proex.ufop.br/programas> . Acesso dia 08 de dezembro de 2018.

5. Sujeit()s dissidentes: conceituação e aproximação com a teoria de Michel Foucault

A sociedade moderna ocidental estabeleceu um padrão de sujeito: homem, branco, cristão, heterossexual, burguês, produtivo(produtivista) e isso é feito a partir de normalidades, de linearidades, comportamentos que criam “caixas” dentro das quais pessoas e identidades deveriam caber (BAHIA, 2018, p. 488). Há uma normalização compulsória centrada em binarismo, na homogeneização e otimização dos indivíduos para a construção da sociedade na qual se exerce um poder disciplinar para o controle e gestão (adestramento social) sobre os corpos em todos os seus aspectos a partir de conhecimentos especializados e institucionalizados (FOUCAULT, 1979, p. 17).

A especialidade dos conhecimentos se dava pelos meios médicos, jurídicos, acadêmicos, entre outros, que de alguma forma estabelecia a normalidade d()s sujeit()s e, logo, quem era excluído daquela sociedade. Tal normalidade era estabelecida através de binarismos (normal/anormal), como doente/não doente, louc()/saudável, e aquel()s que eram postos do lado negativo do conceito deveriam ser excluídos ou reabilitados (FOUCAULT, 1979, p. 91-101). Por sua vez a institucionalização era feita pelo aparato estatal e social que verificava tais comportamentos como violentos, desumanizadores, mas se portavam da mesma forma pela normalização de tais condutas, visto que aquelas práticas se justificavam por se tratar de sujeit()s dissidentes daquela norma, identidade, comportamento e/ou padrão imposto.

Diante desse cenário descrito, ()s sujeit()s dissidentes são aqueles que no contexto atual não estão no padrão hegemônico estabelecido, mas não estão necessariamente excluíd()s, expuls()s do convívio social e/ou têm seus comportamentos criminalizados. De tal forma que mulheres, negros, LGBTI podem ser tratados como dissidentes dado esse contexto de não adequação ao padrão conceituado.

6. Projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Direitos Humanos – UFOP

Os projetos que fazem parte do Programa NDH-UFOP dentro daquela reformulação referida a partir de 2015 são: Assessoria Jurídica Comunitária, Cartografia de Judicialização do desastre de Fundão, Diálogos Institucionais: debatendo os resultados do monitoramento da jurisprudência internacional pelo Observatório das Relações

Internacionais, Direito da Pessoa com Deficiência, Formação cidadã: educação, direitos humanos e diversidade cultural, Ouvidoria Feminina: Atenas, Ouvidoria Insegurança do Trabalho, Ouvidoria LGBTI, Núcleo de Estudo em Diversidade, Gênero e Sociedade e Parlamento Jovem.

Para o presente e considerando o conceito de sujeit()s dissidentes acima estabelecidos acima, serão trabalhados apenas aqueles que foram pensados dentro de tal lógica. Assim, estabelecida e discutida a pesquisa no DEDIR/Mestrado em Direito da UFOP sobre situações de exclusão, violência, marginalidade e discriminação – não apenas por um estudo teórico mas também por demandas da comunidade (universitária e de fora da UFOP) que atestam aquelas situações – o NDH absorve as demandas daí resultantes e cria novos projetos.

6.1. Direitos da Pessoa com Deficiência (DPD)

O projeto nasce com a entrada em vigor do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) no início de 2016. Essa lei traz complexas mudanças no tratamento jurídico da Pessoa com Deficiência, sendo que o conceito é trazido pela própria lei no seu art 2º¹⁰.

Sobre esse dispositivo a autora Iara Antunes de Souza traz a seguinte análise:

O Estatuto traz conceito de deficiência que abrange várias de suas espécies, como a deficiência física, mental, intelectual ou sensorial. (...) O Estatuto da Pessoa com Deficiência adota conceitos de deficiência mental e intelectual que se concretizam quando retira da pessoa a possibilidade de participar das atividades cotidianas na sociedade em igualdade com outras pessoas sem aquela deficiência. (SOUZA, 2016, p.269)

Assim, por se tratar de uma inovação legislativa na seara das pessoas com deficiência, o NDH atento com essa nova demanda cria o projeto com o intuito de levar a comunidade ouro-pretana e universitária a estudar e refletir sobre esse novo instrumento jurídico que promove a

¹⁰ “Art. 2º. Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

proteção dos direitos das pessoas com deficiência. Trata-se de uma forma para informar a comunidade sobre esses direitos buscando com que estes sejam respeitados, garantindo a inclusão.

6.2. Núcleo de Estudos em Diversidade, Gênero e Sociedade (NEDGS-CHICA)

O projeto foi criado em 2015 com o viés de discussão e argumentação para capacitar ()s extensionistas sobre o tema a ser discutido e outro de ações concretas para promoção da comunicação da UFOP e da comunidade de Ouro Preto sobre questões de grupos minoritários historicamente excluídos pela sociedade brasileira em geral de tal forma a desmitificar as experiências de preconceito e discriminação existentes na sociedade (GARCIA; FERREIRA, 2018, p. 162).

O grupo desenvolve também o projeto em três vertentes de trabalho, que são divididas para a promoção do maior diálogo entre a UFOP, a comunidade de Ouro Preto e setores externos. Essa subdivisão acontece da seguinte forma: o primeiro visa ampliar o debate sobre as motivações que levam à exclusão de grupos minoritários na Universidade e na comunidade ouro-pretana; o segundo objetiva levar as informações, bem como, dar o direito a voz e reconhecimento daqueles que têm sido alvo destas exclusões discriminatórias; o terceiro possibilita a integração de grupos minoritários com a comunidade ouro-pretana.

6.3. Educação, Direitos Humanos e Diversidade Cultural

O projeto, que se iniciou em 2016, tem como base o processo educacional contemporâneo e tem por objetivo a formação cidadã d() s jovens permitindo o desenvolvimento de reflexões a partir do contexto social no qual estão inseridos.

Dentro da realidade democrática do Estado brasileiro tonar-se necessário que o tema dos Direitos Humanos entre na pauta educacional de forma consistente. Questões sobre o gênero, liberdade de expressão, responsabilidade social, meio ambiente natural e cultural, patrimônio histórico-cultural, diversidade cultural, tolerância, diferenças individuais, reconhecimento, identidade constitucional, etc., relacionam-se diretamente com o conceito de Direitos Humanos compreendido, para efeitos do projeto, como aqueles direitos consignados como fundamentais na Constituição de 1988.

Desta forma, uma educação cidadã deve buscar despertar n() s jovens o interesse pelas questões que cercam as possibilidades de compreensão e desenvolvimento dos seus projetos de vida individuais e, ao mesmo tempo, desenvolver uma reflexão crítica sobre o contexto social no qual seu projeto de vida está inserido.

A temática do Projeto se torna ainda mais sensível num momento em que vários Municípios, Estados (e até no nível federal há discussões a respeito) estão implementando mudanças educacionais para proibir discussões políticas nas escolas (“escola sem partido”) ou sobre questões de gênero (“escola sem *ideologia de gênero*”) ou mesmo ajuizando ação contra as escolas por tratarem sobre questões relacionadas a diversidade.

6.4. Modelo de Ouvidoria NDH: Ouvidoria LGBT, Ouvidoria Feminina – Athenas, Ouvidoria da Insegurança no Trabalho e da Identidade Negra

A Ouvidoria NDH reúne as quatro ouvidorias que foram os projetos criados em 2017 a partir da observação de discentes e docentes visando atender as demandas trazidas até o NDH, em que se relatam a violência relacionada à população LGBTI, aos negros, às mulheres e a() s trabalhadores dentro das unidades e dos departamentos da UFOP, bem como nas repúblicas federais e particulares e também nas cidades de Ouro Preto e de Mariana e à discriminação por cor e raça.

Tratar os quatro projetos dentro de um programa só se faz possível haja vista a temática de cada um deles ser totalmente independente; todos têm suas demandas enviadas a uma plataforma e nessa plataforma () usuári() indicará qual é o motivo, violação ou inquietude que lhe levou a buscar a Ouvidoria. Assim, para o público externo existirá apenas a Ouvidoria NDH, enquanto internamente se faz necessária a divisão dos projetos visto que é preciso capacitar os ouvidores para o manuseio da plataforma e para o atendimento de acordo com a temática relacionada.

O objetivo principal das Ouvidorias é a proteção e a assessoria jurídica dos direitos daqueles grupos em que se destinam os trabalhos. Os projetos abarcam as cidades de Ouro Preto e de Mariana. A execução dos projetos é destinada a: receber, examinar, relatar, dar sugestões, prestar atendimento jurídico. O atendimento é *online* e acontece em uma plataforma chamada de Sistema de Gerenciamento de Conteúdo¹¹. Com um viés secundário o projeto também abrange a confecção de um material

¹¹ A plataforma pode ser acessada pelo link <https://www.ouvidoria.ndh.ufop.br/>. Vale a pena conferir também a página do Projeto no Facebook <http://facebook>.

– como cartilhas, *folders*, entre outros – com conteúdo informativo sobre os direitos das vítimas. Ainda, o projeto tem o caráter de formar uma base de dados sobre a ocorrência de incidentes de violência contra os setores analisados.

7. Considerações finais

Frente às ponderações trazidas, percebe-se que o NDH-UFOP é formado por projetos com diferentes áreas de atuação e públicos diversos e é preocupado com aqueles sujeit()s dissidentes, seja para promoção de direitos ou para a assistência jurídica, tais medidas se realizam dentro de perspectivas teóricas e ações sociais.

Ademais, atenta-se que a extensão universitária como forma e padrão de conhecimento e interrelacionada com o ensino e pesquisa é uma realidade dentro do curso de Direito da UFOP, que tem ações sendo desenvolvidas pelo NDH desde 2007. Acrescenta-se que se faz necessária a inclusão da extensão dentro dos currículos nos moldes estabelecidos no PNE.

O NDH também revela-se um importante instrumento para a contribuição acadêmica d()s alun()s-extensionistas do curso de Direito da UFOP, pois estes estão em constante formação teórica – sendo que a todo instante devem se capacitar para tratar das questões vivenciadas – e práticas, uma vez que ()s extensionistas são levados a lidar com questões de diversos setores da sociedade, o que contribui para uma formação multicultural, de conhecimentos, mas também de competências e habilidades, além de uma percepção plural da sociedade em que se é inserido, pois os diversos projetos tratam de questões atinentes à formação política e cultural de jovens a problemas relacionados à garantia de direitos daquela sociedade. Por fim, pontua-se que ()s extensionistas são levados a uma percepção diferenciada da realidade sobre o mundo prático-jurídico do cotidiano do Direito, pois são capacitad()s para uma compreensão mais atenta aos problemas sociais.

Dessa forma o Programa de Extensão “Núcleo de Direitos Humanos” complementa as ações já feitas no Departamento de Direito (graduação e pós-graduação) em reconhecer e efetivar os direitos fundamentais de sujeit()s dissidentes, seja pelas ações concretas seja pela formação cidadã dada a()s egress()s.

Referencias

- BAHIA, Alexandre Melo Franco de Moraes. **Igualdade: 3 dimensões, 3 desafios.** In: CLÈVE, Clèmerson M.; FREIRE, Alexandre (orgs.). *Direitos fundamentais e jurisdição constitucional: análise, crítica e contribuições*. SP: RT, 2014, p. 73-98.
- BAHIA, Alexandre G. Melo Franco de Moraes. **Sobre a (in)capacidade do direito de lidar com a gramática da diversidade de gênero.** *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, v. 18, n. 116, Out. 2016./Jan. 2017. P. 481-506.
- BOMFIM, Rainer; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. **História do Programa NDH: (re)criação ao longo dos anos.** In: BOMFIM, Rainer; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; CAMILLOTO, Bruno(orgs). *Universidade Pública e Direitos Humanos: a experiência em extensão da UFOP*. Belo Horizonte: Conhecimento, 2018. P. 1-19
- BRASIL, **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com deficiência
- BRASIL, **Lei nº 13.005 de 13 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GARCIA, Luiz Carlos; FERREIRA, Paula Camila Veiga. **Núcleo de Estudos em Diversidade, Gênero e Sociedade- NEDGS-CHICA.** In: BOMFIM, Rainer; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco; CAMILLOTO, Bruno(orgs). *Universidade Pública e Direitos Humanos: a experiência em extensão da UFOP*. Belo Horizonte: Conhecimento, 2018. P. 161-172
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. **(Re) Pensando a Pesquisa Jurídica.** 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.
- SOUZA, Iara Antunes de. **Estatuto da Pessoa com Deficiência: Curatela e Saúde Mental.** Belo Horizonte: DPlácido, 2016, p.269.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez 2011.

CAPÍTULO 21

RELAÇÕES DE GÊNERO, PODER E VIOLÊNCIA

AS PERCEPÇÕES DE MULHERES DO ASSENTAMENTO
SANTA MÔNICA EM DOURADOS-MS ATRAVÉS DO FILME
“ACORDA RAIMUNDO, ACORDA!”

Manuela Nicodemos Bailosa¹

Resumo: Esse artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, que vai analisar a percepção das mulheres do Assentamento Santa Mônica do município de Sidrolândia/MS, sobre as dinâmicas das representações de gênero, as relações de poder e violência, a partir das situações dramatizadas no filme “*Acorda Raimundo, Acorda!*”. O curta-metragem conta a história de um casal tradicional que vive na periferia, tem por um dia seus papéis sociais invertidos. A partir desta troca de papéis são evidenciadas as atribuições históricas dos comportamentos e relações de gênero, que revelam como outras categorias a exemplo da violência e do poder, se entrelaçam e materializam-se no cotidiano da vida de mulheres e homens, inclusive na divisão sexual do trabalho, dimensão esta que será explorada no referido artigo. A dissertação será desenvolvida com aportes metodológicos qualitativos e terá nas entrevistas narrativas seu principal recurso. Os temas apresentados pelas mulheres serão investigados a luz da epistemologia feminista. Pretende-se produzir um documentário que retrate a experiência da pesquisa em todas as etapas com a finalidade de devolver o trabalho desenvolvido à comunidade, bem como compartilhar o material audiovisual nas escolas da região.

Palavras-chave: Gênero, Violência, Poder, Trabalho, Mulheres, Epistemologia Feminista, Acorda Raimundo

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia – PPGS Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil manurtv@hotmail.com

Abstract: This article is a frame of an ongoing Master's thesis research that aims to analyze women's perception at Santa Mônica settlement – Sidrolândia city, Mato Grosso do Sul (MS), Brazil. It aims to understand particularly women's perception on gender performance, power and violence from situations at “*Acorda Raimundo, Acorda!*” short film (“Wake Up Raimundo, Wake Up”, free translation). The short film tells the story of a heteronormative couple living in an inner city that have gender roles switched for one day. From this roles exchange the film reveals that issues such as violence and power are interlinked and materialize in women's and men's routines, including the gendered division of labor – a dimension that is explored in the article. The Master's thesis is going to employ qualitative analysis from interviews provided by participants. The issues that are going to be presented by women will be investigated from a feminist epistemology. A documentary that reports the research experience as a result from this field-work shall be shared with the local community and schools in the region.

Keywords: Gender, Violence, Power, Work, Women, Feminist Epistemology, “Acorda Raimundo”

1. Introdução

É cada vez mais comum escutar afirmações como “as mulheres avançaram nos direitos conquistados”; “as mulheres hoje estão no mercado de trabalho”; “as mulheres estão na política”; “as mulheres estão no poder” etc., isto é, expressões que afirmam a ideia de que as mulheres alcançaram uma possível igualdade de gênero.

No entanto, quando em contato com diferentes grupos de mulheres (da cidade, do campo e indígenas), nos deparamos com a realidade de que muitas delas ainda se sentem enraizadas em seus papéis sociais tradicionais, de mãe, cuidadoras, donas de casa, do lar, etc, o que para algumas talvez não seria problema se não tivessem a obrigação de lidar com a dupla, tripla jornada de trabalho, com a não divisão do trabalho doméstico, com a obrigatoriedade de estar sempre disponível para os cuidados da família, sem muitas vezes exercer autonomia sobre seus corpos e suas vidas.

Essa particularidade encontrada com os grupos de mulheres, nos leva a refletir sobre a necessidade do cuidado e atenção ao analisar o contexto de vida das mulheres brasileiras, a partir do que elas vivem, sentem e falam e não apenas do que pesquisas e estudos apontam em análises, na maioria das vezes quantitativas.

Nesse compasso, fomos estimuladas a investigar a percepção de um grupo de mulheres agricultoras, a cerca de algumas categorias epistemológicas que permeiam as relações de gênero, como violência e poder, e como essas são estruturadas na sociedade, através das desigualdades de classe e raça/etnia que iremos explorar no decorrer da dissertação. Vale destacar que não vamos entrar na questão conceitual do que é considerado “igualdade”.

O objetivo é orientar nosso estudo a partir do que foi apresentado pelas mulheres, diante das situações dramatizadas no filme “Acorda, Raimundo Acorda!”, que por sua vez, funcionará como ferramenta incentivadora para a participação e discussão sobre os temas no contexto de vida desse grupo. Dessa forma pretendemos descrever o modo de vida cotidiana dessas mulheres, as atividades desenvolvidas no dia a dia dentro e fora do ambiente doméstico para trabalharmos as noções de gênero, violência e poder com elas.

A revisão teórica será a luz da epistemologia feminista e eventualmente de outros corpos teóricos dentro das ciências humanas.

Embora esse artigo se apresente como essencialmente teórico, pelo fato de nossa pesquisa estar engatinhando, vale dizer que a decisão de trabalhar especificamente com o grupo camponesas, justifica-se pela nossa experiência de trabalho de base com mulheres, mas, principalmente pelo pedido do grupo mencionado, para que fosse desenvolvida ações e projetos com temas relacionados à questão de gênero, na comunidade referida.

Acreditamos ser importante e estratégico, a utilização de filme, enquanto um recurso dinâmico para o diálogo sobre temas que afetam a vida das mulheres em geral, e que ao longo do tempo passaram por “transformações”, “construções” e “desconstruções”.

Pretende-se ainda, com a devida permissão das participantes, filmar os encontros e produzir um documentário, com a intenção de elaborar um material de vídeo que retrate todas as etapas da pesquisa, especialmente, as reações e narrativas das mulheres, e se possível outros momentos que com elas, se desenrolarem naturalmente. O objetivo é devolver a pesquisa às participantes através do vídeo-documentário. No entanto, para além disso, o documentário pode ter um significado importante, enquanto um registro de suas histórias de vida, bem como a realidade vivenciada no assentamento.

Neste artigo, além de apresentar ligeiramente nossa pesquisa, faremos uma breve revisão teórica sobre o conceito da divisão sexual do trabalho e o trabalho de cuidados, a luz das pesquisadoras no campo da sociologia e economia feminista contemporânea.

2 O filme: por que o filme “Acorda Raimundo, Acorda”?

Esse filme, conta a história de uma família, na qual o casal que tem por um dia seus papéis sociais invertidos. A partir desta troca de papéis são evidenciadas as atribuições históricas dos comportamentos e relações de gênero construídas socialmente.

O curta metragem reúne os gêneros drama, ficção e comédia – este por sua vez proporciona uma leveza a um tema que pode causar inquietações subjetivas nas mulheres,. Situações essas, que transpassam tempos e espaços históricos e que poderão estar representados ou não nas narrativas das participantes, compondo o olhar que se pretende oferecer a esta pesquisa.

Outro aspecto que o filme nos permitirá trabalhar com as mulheres refere-se ao controle matrimonial, ou seja, discutiremos o que Saffioti² denomina “dever conjugal” na perspectiva do consentimento enquanto a ideia de contrato socialmente igual, da violência e da cessão, neste último, quanto o consentimento lhe escapa. “Ela cede aos desejos do marido, mas não consente a relação sexual” (SAFFIOTI, 1995, p.31).

A autora afirma que o gênero faz parte de uma gramática sexual por normatizar condutas masculinas e femininas a partir de uma ordem social androcêntrica, em que os homens definem as regras, até as relações entre mulheres, das quais são normatizadas pela falocracia. Essas normas possibilitam a violência como certo “controle social”. Enquanto que a gramática sexual naturaliza e legitima socialmente a violência, inclusive pela natureza visceral na qual se constitui a dominação masculina. Daí a necessidade de analisar o conceito de gênero, o poder, a violência e suas interfaces, com os eixos de classe e raça/etnia, pois, nessa estrutura se estabelece o chamado, segundo Saffioti, “pólo da impotência”; o controle social se intensifica e há a naturalização dos papéis sociais.

² Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (Ibirá, 4 de janeiro de 1934 - 13 de dezembro de 2010) foi uma socióloga marxista, professora, estudiosa da violência de gênero e militante feminista brasileira. Estudiosa da violência de gênero e militante feminista brasileira. Graduiu-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) em 1960, quando começou suas primeiras pesquisas acadêmicas sobre a condição feminina no Brasil, tema que seria objeto de sua tese de livre-docência para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), intitulada “A mulher na sociedade de classe: mito e realidade”, sob orientação do professor Florestan Fernandes, defendida por Heleieth em 1967 e publicada pela editora Vozes em 1976. O livro foi um best-seller na época e constitui até hoje uma referência nos estudos de gênero. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Heleieth_Saffioti

Nossa experiência de trabalho com mulheres, nos leva a crer que o tema da violência contra a mulher se destaque durante a exibição do mesmo, pelo fato dele retratar diversas formas de violências, que nem sempre são “compreendidas” pelas mulheres e acabam por se naturalizarem em seu dia a dia. Nos encontros de mulheres, seja qual for, (cursos, movimentos sociais, políticas públicas, etc), as conversas geralmente giram em torno do que vivem em suas casas, suas dificuldades, seus anseios, dentre outras manifestações cotidianas. Nesses momentos, é comum aparecerem situações reveladoras das violências sofridas, as vozes caladas, os sonhos perdidos.

A utilização de técnicas qualitativas, como rodas de conversa, observação e anotações em caderno de campo, cria momentos de diálogos que trazem à tona as subjetividades femininas, ao possibilitarem as mulheres reproduzirem, narrarem, ou até mesmo refletirem sobre situações ocorridas no interior de suas casas. Nesse sentido, a escolha do filme, uma vez que o seu conteúdo descreve, de maneira lúdica e realista, o que é vivido pelas mulheres no seu dia a dia, poderá ser um bom instrumento no desenvolvimento metodológico.

Trabalharemos com pesquisa-ação elo fato de ser um tipo de pesquisa interpretativa que abarca um processo metodológico empírico, por isso compreendemos a identificação do problema com a participação das mulheres dentro de um contexto social.

Do ponto de vista teórico, temos como referência a epistemologia feminista, enquanto o campo que situou historicamente as mulheres como sujeito social ao questionar as relações de poder, que na maioria das vezes resultou em diferentes processos de violências.

Vale destacar que o estudo estará atento às dimensões de classe e raça/etnia, enquanto fatores estruturantes e que sustentam as diferentes formas de violências de gênero. Para isso será utilizada pesquisas, de institutos e organizações especializadas na área de violência e de violência de gênero com recortes étnicos/raciais. Essa escolha justifica-se pelo altíssimo índice de violência sexista e do feminicídio que tem afetado de forma desigual as mulheres brasileiras. O que também nos demanda a um recorte de classe mais aprofundado.

Já dizia SAFFIOTI cinco anos após a produção do filme “Acorda Raimundo, Acorda!”, que gênero, classe e raça/etnia constituem os três pilares da estrutura social brasileira:

[...] a luta pela conquista de direitos no Brasil, que beneficiem categorias sociais e frações de classe sub-privilegiadas, não pode ser considerada tão somente nos marcos da democracia bur-

guesa. Trata-se de batalhas fundamentais para produzir mudanças estruturais em um país com larga tradição clientelista e com altos índices de exclusão social (SAFFIOTI, 1995, p.3).

Como já apontava a autora naquele momento, o lado perverso da não superação das desigualdades de gênero no Brasil, continua se expressando na violência contra a mulher, sobretudo contra as mulheres negras.

Os dados são alarmantes, segundo o Mapa da Violência (2015), cerca de 30% de mulheres foram mortas por parceiro ou ex-parceiro, sendo que esse número representa um aumento de 21% em relação à década passada. Ao fazer o recorte de raça, a mesma pesquisa indica o aumento, em 54% do assassinato de mulheres negras. Esta situação evidencia o quanto os processos de violência estão sendo potencializados com os processos de discriminação racial e de gênero.

Nos últimos 10 anos, os assassinatos de mulheres aumentaram 6,4% nos últimos 10 anos; mulheres negras são as principais vítimas.

É possível notar no Atlas da Violência 2018, elaborado pelo Ipea e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a desigualdade de gênero e raça no crescimento da violência sexual e da mortalidade por homicídios da população negra brasileira de uma forma geral. Com relação a violência contra a mulher numa perspectiva de gênero (considerada assim pela presente pesquisa), a publicação, propõe um olhar importante do processo da violência até chegar no feminicídio: a mulher que se torna uma vítima fatal muitas vezes já foi vítima de uma série de outras violências de gênero, por exemplo: violência psicológica, patrimonial, física ou sexual. Ou seja, muitas mortes poderiam ser evitadas, impedindo o desfecho fatal, caso as mulheres tivessem tido opções concretas e apoio para conseguir sair de um ciclo de violência.

Essa dimensão expõe claramente uma das faces mais cruéis que a desigualdade de gênero e raça se manifesta na vida das mulheres.

Não obstante, existem outros aspectos que se cruzam com que até aqui foi dito, apresentados pelo filme com o qual vamos trabalhar.

3. Um olhar histórico sobre trabalho e relações de gênero

Muitas questões apresentadas hoje no campo teórico epistemológico feminista, devem ser compreendidas dentro de um contexto histórico da sociedade, marcado pela transição de paradigmas e pelas transformações sociais. Entre elas está o trabalho enquanto uma categoria que presente em inúmeras disciplinas no campo das ciências sociais e econômicas.

Embora o marco para a reconceituação do trabalho a partir da crítica feminista surgiu nos anos de 1970, é importante dizer que os estudos “sobre mulheres” ou os “estudos de gênero” insurgem paralelamente ao crescimento da fase contemporânea do feminismo, na Europa pós-68, nos Estados Unidos e na América Latina. O campo de investigação científico sobre as mulheres se ampliou, trazendo a tona a forte relação do movimento social com os estudos feministas.

No Brasil, na década de 60, SAFFIOTTI (1967) dá uma sólida contribuição ao estudo da posição da mulher na sociedade e das suas representações. Em *“A Mulher na Sociedade de Classes: Mito e Realidade”*, a partir do contexto brasileiro, a autora não separou o problema da mulher aos dos gerais da sociedade, mostrando como existiam racionalizações ideológicas ligadas à estrutura social e às formas de dominação. Saffiotti analisou as relações entre a posição da mulher e o capitalismo. Sobre esta base, passou a estudar a condição da mulher no Brasil. À autora importava investigar os distintos mecanismos pelos quais o fator sexo funciona em uma sociedade de classes de modo a retirar da estrutura ocupacional, contingentes de elementos do sexo feminino. Saffiotti foi às raízes deste problema, muitas vezes “explicados” em termos de uma tradição, como se coubesse à mulher os papéis domésticos ou por teorias relacionadas às deficiências do organismo e da personalidade femininos.

Questiona-se pois, a crença, presente quer na consciência afirmadora da ordem social competitiva, quer na consciência negadora dessa ordem, de que a mulher foi lançada no mundo econômico pelo capitalismo. Por isso, as referências às sociedades pré-capitalistas e socialistas se tornam necessárias. Estas referências, entretanto, objetivam tão-somente ressaltar o caráter contrastante existente entre os papéis sociais da mulher nessas formações sociais e na sociedade de classes. Não há, em nenhum momento, a intenção de penetrar-se a fundo nas questões femininas suscitadas pelas sociedades pré-capitalistas ou pelas socialistas. Reiterando-se, não há, no presente estudo, nenhuma preocupação no sentido de desvendar-se a natureza da integração da mulher nas sociedades pré-capitalistas e nas sociedades socialistas, sendo os papéis femininos, tal como ocorrem nestas, referidos apenas na medida em que permitam iluminar e dar plenitude à compreensão do modo pelo qual os elementos femininos preenchem suas funções na formação econômico-social capitalista já constituída ou em fase de constituição (SAFFIOTTI, 1967, p.8).

LOBO³, outra autora reconhecidamente influente nos estudos sobre o trabalho de mulheres, deu uma sólida contribuição para a inclusão da categoria de gênero no campo da sociologia do trabalho. Suas pesquisas durante a década de 80, sobre as relações de gênero, movimentos sociais urbanos e trabalho, renovaram decisivamente o debate no interior das ciências sociais brasileiras, sobretudo pela leitura do universo da produção a partir das relações de gênero.

Em suas obras, a autora ofereceu caminhos enriquecedores para pensarmos do ponto de vista teórico e estrutural as múltiplas expressões e dimensões das relações sociais, históricas, culturais e simbólicas de gênero. Aqui estão alguns deles: a revisão dos parâmetros analíticos da sociologia do trabalho; das alteridades de gênero no interior da análise dos mecanismos de controle e de submissão, muitas vezes ocultas por detrás das formas de dominação de classe; destacar as potencialidades analíticas do simbólico na “desconstrução” e na reconstrução do ideário, das representações e da linguagem dos agentes sociais. “No caso das mulheres, essa preocupação se exprime numa proposta de análise mais fina da lógica de seu discurso a respeito do mundo do trabalho, do sentido da vida e da percepção de si mesmas.” (LOBO, E.S, 1991, p. 1-2).

Embora não seja possível entrelaçar com profundidade ou cruzar epistemologicamente essas três categorias como gostaríamos e acreditamos ser importante, iremos trabalhar com autoras que pensam as desigualdades sociais a partir dos pilares de classe, raça e gênero.

A sociedade de classe, diferencia gênero, raça/etnia, de maneira significativa, a opressão racial/étnica não pode ser vista, assim como a opressão de gênero, como fenômenos unitários que atravessam as classes. Uma vez que racismo e patriarcado colaboram, na maioria das vezes, para criar uma sobre-representação da maior parte das pessoas não brancas, mulheres e pobres. As teorias sociais que ignorarem essas e outras diferenças são falhas.

Nesse sentindo, Ângela Davis⁴ provoca algumas reflexões que enriquecerá nossa pesquisa, ao trazer um olhar interseccional, que provoca entre

³ Elisabeth de Souza Lobo Garcia ou Elisabeth Souza Lobo, como assinava seus textos, nasceu em 30.08.1943 no Rio Grande do Sul. Sua intensa atividade profissional se desenrolou desde 1982 no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, onde coordenou o Programa de Pós-Graduação. Fonte: https://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public-files/arquivo/bib31_1.pdf

⁴ Ângela Davis é filósofa, professora emérita do Departamento de Estudos Feministas da Universidade da Califórnia e ícone da luta pelos direitos civis. Fonte: Livro:

outras coisas uma revisão crítica do significado de trabalho doméstico no Brasil.

[...] Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras (DAVIS, 2001, p.12-13).

Nessa perspectiva “*Mulheres, Raça e Classe*”⁵, nos convida a entender a impossibilidade de se pensar uma sociedade que desconsidere a centralidade da questão racial, uma vez que o racismo foi fundado nas sociedades escravocratas. Neste livro, ao contextualizar o período da escravidão e descrever a realidade das mulheres negras, seja no âmbito da exploração da força de trabalho, nas diversas formas de violências físicas e sexuais das quais eram submetidas, na dimensão do trabalho doméstico em suas unidades familiares, seja na luta e resistência ao modelo escravista da época, Davis, desconstrói uma série de mitos em torno da imagem da mulher escrava. E

“*Mulheres, Classe e Raça*”. Publicado originalmente em 1981. Edição Boitempo, 2016.

⁵Mais importante obra de Angela Davis, “Mulheres, raça e classe” traça um poderoso panorama histórico e crítico das imbricações entre a luta antipcapitalista, a luta feminista, a luta antirracista e a luta antiescravagista, passando pelos dilemas contemporâneos da mulher. O livro é considerado um clássico sobre a interseccionalidade de gênero, raça e classe. A perspectiva adotada por Davis realça o mérito do livro: desloca olhares viciados sobre o tema em tela e atribui centralidade ao papel das mulheres negras na luta contra as explorações que se perpetuam no presente, reelaborando-se. O reexame operado pela escrita dessa ativista mundialmente conhecida é indispensável para a compreensão da realidade do nosso país, pois reforça a práxis do feminismo negro brasileiro, segundo o qual a inobservância do lugar das mulheres negras nas ideias e projetos que pensaram e pensam o Brasil vem adiando diagnósticos mais precisos sobre desigualdade, discriminação, pobreza, entre outras variáveis. Grande parte da nossa tradição teórica e política (Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, para ficarmos em poucos exemplos) insiste em confinar as questões aqui tratadas por Davis na esfera privada, como se apenas desta proviesse sua solução. Fonte: https://books.google.com.br/books/about/Mulheres_Ra%C3%A7a_E_Classe.html?id=UhtovgAACAAJ&source=kp_book_description&redir_esc=y

vai mais além, propõe uma reflexão crítica, de como o trabalho doméstico foi constituído enquanto uma atividade servil desvalorizada economicamente por ser algo relativo historicamente às mulheres negras trabalhadoras.

4. Divisão sexual do trabalho, trabalho doméstico e trabalhos cuidados

A categoria trabalho aparece no filme por meio da divisão sexual do trabalho. Para o desenvolvimento deste tópico, vamos trabalhar na dissertação com os referenciais teóricos dentro do campo da sociologia do trabalho e a economia feminista. Áreas do conhecimento essas, que articuladas com o movimento feminista, foram cruciais para problematizar as relações de sexo, de gênero e de raça, principalmente porque propôs uma desconstrução do paradigma normativo que tenta impor uma separação e hierarquização do trabalho das mulheres e dos homens.

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, possuem uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada concisamente, divisão sexual do trabalho. (KERGOAT⁶, 2009, p. 67)

As antropólogas feministas deram um conteúdo novo ao termo, explicando que não tratava-se de complementaridade de tarefas, mas sim, de uma relação de poder dos homens sobre as mulheres (MATHIEU⁷, 1991,

⁶ Danièle Kergoat (1942) socióloga francesa, é professora, e autora de livros sobre mulheres, gênero e trabalho. Suas pesquisas e escritos incluem a “divisão sexual do trabalho”, seja profissional ou doméstica. Ela é uma das autoras que defenderam uma concepção de “relações sociais de sexo”, que visa fundamentar materialmente a análise das relações entre homens e mulheres em uma sociedade capitalista. Ela dirigiu a tese de doutorado de Xavier Dunezat. Participou em vários júris que a habilitou para dirigir a pesquisa dos sociólogos (as): Frédéric Charles, Roland Pfefferkorn, Christine Mennesson.

⁷ Nicole-Claude Mathieu (1937) é uma antropóloga francesa contemporânea, ativista feminista. Ela ficou conhecida por seu trabalho sobre gênero, numa perspectiva

TABET⁸, 1998, apud, Cadernos Sempreviva 2002). A categoria passou a ser utilizada em disciplinas, como a História e a Sociologia, enquanto um conceito analítico, importante para fazer o contraponto a ideologias naturalistas que relegam o gênero ao sexo biológico e reduzem as práticas sociais a “papéis sociais” sexuais, os quais remetem ao destino natural da espécie.

Assim, problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete a um pensamento determinista; ao contrário, trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois, se supõe trazer à tona os fenômenos da reprodução social, esse raciocínio implica estudar ao mesmo tempo seus deslocamentos e rupturas, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a própria existência dessa divisão (KERGOAT, HIRATA⁹, 2009 p. 67-75)

Não mais que as outras formas de divisão do trabalho, a divisão sexual do trabalho não é um dado rígido e imutável. Se seus princípios organizadores permanecem os mesmos, suas modalidades (concepção de trabalho reprodutivo, lugar das mulheres no trabalho mercantil etc.) variam fortemente no tempo e no espaço.

Portanto, problematizar em termos de divisão sexual do trabalho trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois, se supõe trazer à tona os fenômenos da reprodução social, esse raciocínio implica estudar ao mesmo tempo seus deslocamentos e rupturas, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a própria existência dessa divisão.

feminista materialista. Fonte: https://fr.wikipedia.org/wiki/Nicole-Claude_Mathieu
 8 Paola Tabet é professora de antropologia na Universidade da Calábria (Itália). Ela trabalha principalmente em relações sociais de sexo e racismo; seu trabalho sobre a divisão sexual do trabalho, reprodução e sexualidade levou à publicação de vários artigos e livros, alguns dos quais foram traduzidos para o francês. Desde 2006, ela é membro do comitê científico da revista feminista ProChoix.

⁹ Helena Hirata (1946) é uma filósofa brasileira que nasceu no Japão, especialista em sociologia do trabalho e do gênero e professora da Universidade de Paris VIII. Ela é autora de vários livros e artigos sobre feminismo, maternidade e divisão sexual do trabalho. Seu livro “Dicionário Crítico do Feminismo” foi lançado em vários países. Atualmente é diretora de pesquisa emérita do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) no laboratório CRESPPA - equipe GTM (Genre, Travail, Mobilités) associado às Universidades de Paris 8-Saint-Denis e Paris 10-Nanterre. Assim como Kergoat, é uma das principais referências a nível mundial na área de sociologia do trabalho e do gênero.

O trabalho doméstico e o trabalho de cuidados, é fundamental para a subsistência humana, por que prevalece na sociedade é a ideia de que somente um sujeito é responsável por esses tipos de trabalhos?

Investigar essa hipótese na perspectiva da divisão sexual do trabalho, nos exige um aprofundamento teórico que não será possível discorrer agora.

No entanto, vale dizer que historicamente – e não por acaso – existe uma norma de que as responsabilidades de cuidados eram de único interesse da família.

O trabalho de cuidado é exemplar das desigualdades imbricadas de gênero, de classe e de raça, pois os cuidadores são majoritariamente mulheres, pobres, negras, muitas vezes migrantes (provenientes de migração interna ou externa). Por ser “um conjunto de práticas materiais e psicológicas que consiste em trazer respostas concretas às necessidades dos outros”, o trabalho de cuidado de idosos, crianças, doentes, deficientes físicos e mentais foi exercido durante muito tempo por mulheres, no interior do espaço doméstico, na esfera dita “privada”, de forma gratuita e realizado por amor. (HIRATA, 2016, p.54)

Hirata (2016) ressalta que a nível internacional, fatores como o desenvolvimento de profissões relacionadas ao cuidado, a cada vez maior inserção das mulheres no mercado de trabalho remunerado, assim como os fluxos migratórios em um contexto de globalização crescente geraram não só uma nova divisão internacional do trabalho, mas também reconfiguraram o trabalho de cuidado.

É preciso intensificar o olhar para os múltiplos atores do cuidado (Estado, mercado, família, organizações não governamentais, organizações sem fins lucrativos, associações, instituições filantrópicas, trabalhadores/as voluntário/as etc.) e o quanto eles continuam combinando e atuando assimetricamente em cada contexto societal, para assegurar a organização social do cuidado pelas mulheres.

O que faz tal quadro não ter centralidade na agenda de governo e nem da sociedade civil, para além de bandeiras de luta de alguns setores e movimentos sociais, é o paradigma predominante de que os cuidados são proporcionados natural/informalmente pelas famílias, isto é, pelas mulheres.

Esse modelo de organização do trabalho, de desigualdade na distribuição de tempo e serviço por parte do estado, da sociedade e da família, a vida reprodutiva das mulheres condicionarem muitas vezes suas rendas e/ou serem prejudicadas pelo modelo de funcionamentos normativos

exploradores de indústrias e empresas, tem implicações significantes para uma sociedade que preze pela autonomia, independência das mulheres.

Alguns estudos apontam que a persistência das desigualdades de gênero no mercado de trabalho é ao mesmo tempo, causa e consequência do volume desproporcional de trabalho não pago que as mulheres realizam em casa. Enquanto os homens podem desenvolver fortes laços com o mercado de trabalho e se integrarem, de maneira mais plena, à vida política e econômica, as mulheres, principalmente aquelas que dedicam parte substancial do seu tempo aos cuidados da família, ainda enfrentam dificuldades para participar e/ou conciliar com uma vida pública. Esse dado, nos desafia a (re) pensar a ideia de “avanços e conquistas” das mulheres no mercado de trabalho.

Existem diversas pesquisas sobre cuidado e cuidadores nos âmbitos da economia, das sociologias do trabalho e das profissões. Hirata, uma das principais referências desse campo teórico, há décadas vem desenvolvendo pesquisas na área da divisão internacional do trabalho, sobre várias óticas, como: a nova divisão sexual e internacional do trabalho e migrações internacionais; a importância de integrar a divisão racial e étnica à divisão internacional; desigualdades e discriminações de gênero, raça, étnicas, salariais; trabalhos regulares/formais; no caso do Brasil a questão da imigração e migrantes internos. Mas ela também chama atenção para redes que no Brasil são centrais para o provimento deste trabalho.

No caso brasileiro, são as redes sociais (redes familiares, redes de vizinhança, redes sociais mais amplas) que são centrais na provisão do cuidado. A família é ainda o lugar predominante do cuidado, que é da responsabilidade de seus membros, sobretudo das mulheres, mas também das empregadas domésticas e das diaristas que são recrutadas para as tarefas domésticas, mas também são levadas a cuidar das pessoas idosas e das crianças da família. O mercado é, assim, um provedor de cuidados sobretudo pela oferta de serviços dessas empregadas domésticas, mas também pelas empresas e agências de home care. O Estado, apesar dos esforços sistemáticos, sobretudo a partir dos anos de 1990, ainda não dispõe de um programa eficaz e bem dotado financeiramente de cuidado de pessoas idosas. Também no setor de cuidados com crianças ainda há muito a construir em termos de equipamentos coletivos (creches, escolinhas, estruturas coletivas), fundamentais para que as mulheres possam trabalhar fora de casa. (HIRATA, 2016, p.60)

Prendemos através das situações dramatizadas no filme “Acorda Raimundo, Acorda”, no qual fica explícito a divisão sexual do trabalho, examinar como o trabalho de cuidados, essencial para a sobrevivência humana, logo funcionamento da sociedade, é visto pelas e administrado na vida das mulheres participantes da pesquisa.

Como dito, iremos trabalhar a luz da epistemologia feminista, e dos movimentos feministas a nível nacional e internacional, que juntos representam importantes formulações teóricas para esses e outros temas relacionados a questão de gênero. No entanto, nos interessa centralmente conhecer e analisar as narrativas dessas mulheres, ou seja, considerar com primazia as concepções e pensamentos, que eventualmente podem divergir das apresentadas pela nossa base teórica.

5. Conclusão

Esperamos através da realização deste estudo, visibilizar elementos que, possivelmente, continuam corroborando para um olhar binário sobre mulheres e homens como sujeitos marcados apenas pelas diferenças biológicas, e que perpetuam uma desigualdade de gênero da qual estrutura fenômenos de dominação.

Além do que, o resultado qualitativo desta pesquisa pode apontar para elementos, espaços, agentes reprodutores de representações discriminatórias e hegemônicas sobre gênero, relações de violência e poder, das quais, também, podem ser analisadas como possíveis práticas cotidianas e eficazes para a superação do fenômeno da desigualdade de gênero apresentadas pelas próprias mulheres, considerando o potencial de suas ideias.

O essencial desta pesquisa é que os seus resultados possam contribuir para o reconhecimento por parte das mulheres, suas condições de vida, definir os tipos de violências, incentivar formas de aproximação entre as próprias mulheres.

Além do diálogo crítico diante de possíveis rupturas nas relações patriarcais se assim entendidas por elas como fatores de opressão, dominação e exploração, as mulheres poderão apresentar outras e/ou novas perspectivas a partir de suas experiências de vida, que nos levará a diferentes caminhos teóricos, que sem dúvida enriquecerá a epistemologia feminista que temos até hoje, na perspectiva de uma experiência empírica desse grupo de mulheres do Mato Grosso do Sul.

Referências

- ACORDA, Raimundo... *acorda!*. Direção: Alfredo Alves. Rio de Janeiro: CETA-IBASE, Iser vídeo [produção] 1 filme (16 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=snLsvVff9X8&t=3s>. Acesso em: novembro, 2016.
- DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DAVIS, A. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Portal Geledés, 2001.
- FARIA, N.; NOBRE, M.. (Orgs). **Economia Feminista**. Cadernos Sempreviva. São Paulo: Ed. Sempreviva Organização Feminista, 2002.
- HIRATA, H.; LABORIE, F.; DOARÉ, H.L.; SENOTIER, D. (Orgs). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.
- HIHRATA, H. **O trabalho de Cuidado**: Comparando França, Brasil e Japão. Revista Internacional de Direitos Humanos. SUR 24, Vol. 13, 2016.
- KERGOAT, D.. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In: HIRATA, H. et al (org.). Dicionário Crítico do Feminismo. Editora UNESP: São Paulo, 2009.
- LOBO, E. S. **A classe operária tem dois sexos**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1991. Resenha. Por Paola Capellin Giuliani e Vera Maria Pereira.
- MAPA da violência 2015. **Homicídios de Mulheres no Brasil**. Brasília, 2015. <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_mulher.pdf>. Acesso em fevereiro, 2018
- SAFFIOTI, Heleieth. I. B.; ALMEIDA, Suelly. D. **Violência de Gênero: Poder e Impotência**. Rio de Janeiro: Livraria e Ed. Revinter, 1995.
- SAFFIOTI, Heleieth. I. B. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- TITO, N.; DA SILVEIRA, M. (Orgas). **Trabalho Doméstico e de Cuidados**. São Paulo: Ed. Sof, 2008.