

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
(Organizadora)

Mulheres, Gênero e Sexualidades na sociedade

diversos olhares sobre a cultura da desigualdade

Volume II



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

En el devenir de América Latina podemos reconocer una línea histórica en la cual aparece una sistemática reivindicación de identidades y libertades vinculadas a la región geográfica donde vivimos y a la dimensión cultural con la que nos representamos, cualquiera sea el territorio nacional que habitemos. Así ha sucedido también con *las reivindicaciones vinculadas a los derechos de las mujeres y a sus necesarias aspiraciones en materia de autonomía identitaria, igualdad y ejercicio de sus prácticas como sujetos políticos* en un continente siempre reacio a concedérselos.

Esta línea de reivindicaciones *señaladas en el contenido a veces implacable de este libro* desnuda a los gobiernos y la sociedad ciega y sorda a las demandas de las mujeres luchando por sus reivindicaciones históricas. Hecho incontratable ligado también a la sostenida violencia estructural que pareciera perpetuarse y que afecta particularmente al género femenino.

El rol de la mujer buscando un espacio reivindicatorio en el mundo del trabajo, en el de las artes y en la educación es aquí exaltado a través de capítulos que devienen como espejos de una compleja realidad, donde se refleja el gran desequilibrio y las diferencias que colocan necesariamente a la mujer en un lugar público de protesta y lucha por la igualdad.

La “*cultura de desigualdad*” generada por una sociedad machista reforzada por visiones políticas y sociales originadas en esta “*cultura*” provoca una subestimación permanente en las

MULHERES, GÊNERO E
SEXUALIDADES NA SOCIEDADE -
DIVERSOS OLHARES SOBRE A CULTURA
DA DESIGUALDADE

VOLUME II

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORGANIZADORA)

MULHERES, GÊNERO E SEXUALIDADES NA
SOCIEDADE - DIVERSOS OLHARES SOBRE A
CULTURA DA DESIGUALDADE

VOLUME II

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2020



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - FFC
UNESP - campus de Marília

Diretor

Prof. Dr. Marcelo Tavella Navega

Vice-Diretor

Dr. Pedro Geraldo Aparecido Novelli

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Andrey Ivanov

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

M956 Mulheres, gênero e sexualidades na sociedade : diversos olhares sobre a cultura da desigualdade : volume 2 / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (organizadora). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2020. 340 p. : il. Inclui bibliografia ISBN 978-65-86546-85-9 (Impresso) (v. 2) ISBN 978-65-86546-86-6 (Digital) (v. 2) DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-86-6>

1. Mulheres - Condições sociais. 2. Sexo. 3. Violência contra mulheres. 4. Mulheres e literatura. 5. Mulheres artistas. 6. Mulheres na educação. 7. Igualdade. I. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino.

CDD 305.42

Copyright © 2020, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

SUMÁRIO

PREFÁCIO

| | |
|---|----|
| <i>Mariângela Spotti Lopes Fujita</i> ----- | 23 |
|---|----|

APRESENTAÇÃO

| | |
|--|----|
| <i>Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i> ----- | 25 |
|--|----|

GÊNERO, SEXUALIDADES E VIOLÊNCIA

*VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER - UMA GUERRA DOS SEXOS NO CONTEXTO DA LUTA
DE CLASSES*

| | |
|--|----|
| <i>Plínio A. B. Gentil, Luila Ferreira Eccheli</i> ----- | 33 |
|--|----|

*VIOLAÇÕES DOS DIREITOS DAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO
ÂMBITO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO*

| | |
|--|----|
| <i>Wilson Roberto Batista, Jefferson Nunes Cerqueira Guimarães</i> ----- | 47 |
|--|----|

DESVENDANDO A VIOLÊNCIA NA QUESTÃO DE GÊNERO

| | |
|--|----|
| <i>Maria de Fátima Rodrigues de Oliveira</i> ----- | 67 |
|--|----|

*DO SILÊNCIO À FALA: O DIFÍCIL ACESSO AOS CONTEÚDOS PSICOSSOCIAIS DA MULHER VÍTIMA
DE VIOLÊNCIA*

| | |
|--------------------------------------|----|
| <i>Nilma Renildes da Silva</i> ----- | 79 |
|--------------------------------------|----|

MULHERES E GÊNERO-LITERATURA, MÚSICA E POESIA

| | |
|--|-----|
| <i>MULHERES NA LITERATURA – UMA HISTÓRIA DE PRECONCEITOS A SEREM SUPERADOS</i> <i>Stela Miller</i> ----- | 97 |
| <i>RELAÇÕES DE GÊNERO NO RAP BRASILEIRO: FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFORMAL DA JUVENTUDE DAS PERIFÉRIAS</i> <i>Sandra Mara Pereira dos Santos</i> ----- | 121 |
| <i>A CULTURA DO MACHISMO, A MULHER E A MÚSICA: A MULHER ARTISTA</i> <i>Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza</i> ----- | 145 |
| <i>A LINGUAGEM EM MOVIMENTO PELOS DISCURSOS DE CORA CORALINA</i> <i>Daniele Aparecida Russo, Ana Claudia Bazé de Lima,</i> <i>Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Sandra Aparecida Pires Franco,</i> <i>Andressa Cristina Molinari, Silvana Paulina de Souza</i> ----- | 163 |

MULHERES, GÊNERO E MAGISTÉRIO-HISTÓRIA E ATUALIDADE DO PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO

| | |
|--|-----|
| <i>MULHERES DOS ANOS 1920: SOCIABILIDADE, EDUCAÇÃO E LAZER</i> <i>Jamilly Nicacio Nicolete, Jane Soares de Almeida (in-memorian)</i> ----- | 183 |
| <i>A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO BRASIL - UMA LEITURA DO SILÊNCIO DOS ANUÁRIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1907-1927)</i> <i>Rosane Michelli de Castro, Alexandre de Castro</i> ----- | 207 |
| <i>TRABALHO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR: A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO SERTÃO PAULISTA (1932-1960)</i> <i>Jorge Luís Mazzeo Mariano, Arilda Ines Miranda Ribeiro</i> ----- | 227 |
| <i>TRAJETÓRIA DIFERENCIADA NO MUNDO ACADÊMICO E NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. UMA QUESTÃO DE GÊNERO</i> <i>Ana Paula Romano</i> ----- | 245 |

| | |
|--|-----|
| <i>POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE RAPARIGAS EM MOÇAMBIQUE</i> <i>Rui Amadeu Bonde</i> ----- | 261 |
| <i>DESCONSTRUINDO O PRECONCEITO POR MEIO DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA</i> <i>Luceli Calle</i> ----- | 279 |
| <i>GÊNERO, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO: MUDANÇAS DE PARADIGMAS HISTÓRICOS QUANTO AOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DA POPULAÇÃO LGBT</i> <i>Matheus Estevão Ferreira da Silva, Talita Santana Maciel,</i> <i>Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo</i> ----- | 297 |
| SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES ----- | 323 |

POR NÓS

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

Chega de justificativas
Já cansei de tanta hipocrisia
Não é exagero
É desespero
É grito abafado
Do sexo subestimado
Mais conhecido como sexo frágil
Mas, acorda!
Que de fracas
Não temos nada
O passado amordaça
O presente ainda esmaga
Porém, sobrevivemos...
Aguentamos as pedradas
Fogueiras
E de tantas formas somos violadas
Mulher!
Se inquiete
Solte a voz

Não importa que eles
Estejam de ouvidos tampados...
Unidas
Nos mais diversos tons
Lutemos pela não aceitação da submissão
Somos fortes
Somos mulheres
Somos gente
De carne e osso
De alma
De coração...
Meu grito é de apoio
Meu grito é de desgosto
Eu grito em versos
Poetizo por nossa humanidade.

TORNA-TE

Suelen Cristina Landi Ramos

Sociedade machista, hipócrita e patriarcal
O corpo feminino visto como algo banal
E não me venha dizer que foi acidental
Todas as meninas mortas de modo brutal
Empalaram, abusaram, torturaram, degradaram
O físico, o psíquico e o emocional
E no final, quem foi acusado como marginal?

Atualmente circulam na mídia discursos fascistas
Alimentando ideologias
Que impedem que a verdade seja dita
Nutrindo o machismo
Servindo ao feminicídio
Contudo
Resistimos!
Feminismo é sinônimo de igualitarismo
Antônimo de chauvinismo

Precursor da liberdade
Ressaltando a necessidade do empoderamento

Afinal

Desde muito tempo
Ser mulher é um tormento
Não pode isso, não pode aquilo...
Até mesmo o voto já nos foi proibido

E quanto mais a gente avança e alcança
Mais somos tidas como: “oferecidas!”
Afinal de contas, me diga
Qual mulher nunca foi apontada como Geni nessa vida?
Taca pedra nessa daí!
Maldita Geni!
...
Bendita seja Geni!

Enquanto eu tô aqui poetizando
Deve ter por aí uma menina apanhando
E o que a gente vai fazer?
Como vamos proceder?
Ou, será que vamos apenas assistir
E se esconder atrás do discurso de que:
“eu não tenho nada a ver!”

Sim, você tem a ver!
Nós temos a ver!
Na realidade
Nós temos que nos haver com essa situação
Porque, mulher merece respeito, carinho e atenção
E quem decide o que fazer ou não
É ela, somente ela, meu irmão

Aprendam que não é não
E que o corpo de uma mulher

Não é a África pra ser explorado sem permissão
Simone escreveu que não se nasce mulher
Torna-se!
Então, eu digo:
Torna-te!

Seja o que você quiser ser
Faça o que você quiser fazer
Porém, jamais
Jamais seja submissa
Mulher erga a sua cabeça e resista
Seja oferecida, progressista, feminista!
E insista
Pois, assim
Quem sabe um dia
Nós mulheres deixemos de ser estatística
E passemos a ser vistas
Não por nosso gênero, cor, corpo ou cabelo
E sim como seres humanos, sujeitos sociais
Únicas e dignas de respeito.

HOMENAGEM

Esta pequena homenagem-lembrança nasce do reconhecimento e da profunda gratidão de todos aqueles que tiveram a oportunidade de conviver e aprender com a professora-amiga Adenize. De uma generosidade e sensibilidade incomparáveis, Adenize trilhou um caminho intenso de luta por equidade e justiça: na sala de aula, nas reuniões de grupo, na atividade científica (estudando literatura, esta que sempre está a dizer coisas, sempre a nos desassossegar), nos eventos culturais ou nas manifestações de rua, pulsava a defesa pela Universidade Pública, pelo ensino de qualidade, pela diversidade e pela democracia – tão ameaçada em tempos ameaçadores. Adenize ensinou sobre o afeto e a gentileza, como ensinam todos e todas que sonham e alimentam o desejo de dias melhores. E por isso deixa um legado de coragem e esperança: o amanhã ainda não existe, o amanhã está para ser construído.

Luiz Henrique Moreira Soares
Rosiney Aparecida Lopes do Vale

HOMENAGEM

A Professora Jane Soares de Almeida nasceu em 1947, no município de Manduri/SP, onde segundo ela “tudo era mágico”, foi uma das grandes pesquisadoras da área de História da Educação brasileira, tendo contribuído sobremaneira com os estudos acerca da feminização do magistério, a História das Mulheres e os Estudos de Gênero.

Jane possuía Licenciatura em Pedagogia e graduação em Artes Industriais. Atuou durante 19 anos no Ensino Fundamental em escolas públicas do Estado de São Paulo, entre 1966 e 1985.

A partir dessa longa atuação, Jane se encaminhou para os estudos em nível de Pós-Graduação. Primeiramente, ingressou no mestrado em educação, na Universidade Federal de São Carlos, em 1988, desenvolvendo a pesquisa intitulada “Formação de professores de 1º Grau: a prática de ensino em questão”, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ester Buffa. Essa dissertação, defendida em 1991, deu origem à última obra publicada pela autora, em 2016, “A formação de professores em São Paulo (1846-1996): a prática de ensino em questão”.

No referido trabalho, a professora Jane caracterizou a sociedade brasileira nos anos finais do século XIX, as Escolas Normais, a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e os Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAMs), que tiveram progressivamente que ser fechados em função da exigência de diploma de nível superior às/aos professoras/es da educação básica, estabelecida pela Lei 9.394/1996. De acordo com Jane, é possível observar que as reformas realizadas desde o século XIX possuíam motivações políticas ao invés de se orientarem pelas necessidades educacionais. No que concerne à formação prática, foco da discussão da obra, a disciplina praticamente não sofreu modificações no decorrer do século XX nas Escolas Normais, na HEM, posteriormente nos CEFAMs e também no ensino superior, nos cursos de Pedagogia.

Entre 1992 e 1995, Jane realizou sua pesquisa de Doutorado em História e Filosofia da Educação, na Universidade de São Paulo. Deste trabalho, surgiu aquela que seria uma de suas obras mais conhecidas pelas/os pesquisadoras/es da atuação feminina no magistério: “Mulher e educação: a paixão pelo possível”. Durante esse período, realizou estudos de especialização na Universidade de Lisboa, com a pesquisa “Mulher, educação e profissionalização: um estudo comparado Brasil e Portugal (século XIX)”, sob a orientação do Prof. Dr. António Nóvoa.

Realizou também dois estágios de Pós-Doutorado, o primeiro na *Harvard University*, em 1996, e o segundo na *Universitat Autònoma de Barcelona*, entre 2001 e 2002. Por fim, no ano 2000, defendeu a tese de livre-docência intitulada “Mulher e Educação: missão, vocação, destino (São Paulo, 1870/1930)”, na Universidade Estadual Paulista – Unesp (Campus de Araraquara).

Em meio a esse itinerário formativo, a pesquisadora atuou como docente nos cursos de graduação e Pós-Graduação na Unesp (Campus de Araraquara), entre 1986 e 2007, período em que firmou um compromisso acadêmico, mas também uma grande amizade com duas outras pesquisadoras brasileiras: Vera Teresa Valdemarin e Rosa Fátima de Souza, evidenciando a importância dos escritos das mulheres: “O Legado Educacional do século XIX”, cuja primeira edição data de 1998 e “O Legado Educacional do século XX”, em 2006, esse último com a participação de Dermeval Saviani.

Nesses 21 anos de atuação universitária, formou diversas gerações de profissionais do magistério, mestras/es e doutoras/es em educação. Após a sua aposentadoria, continuou a atuar como docente nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista da São Paulo (2004-2010) e da Universidade de Sorocaba (2010-2018), além de ter sido por anos, Pesquisadora CNPq.

Não bastasse sua brilhante carreira acadêmica, Jane também se destacou em outras searas. A autora publicou os contos “O Quarto Fechado” (2003) e “Amor a Três” (2004), o livro de poesias “Vinho Antigo” (2010) e o romance “A Casa da Solidão”. Em 1998, foi agraciada com o Prêmio Ignácio de Loyola Brandão, da Biblioteca Mário de Andrade (Araraquara/SP), com o conto “O Homem que brincava de Deus”, além de conquistar o primeiro lugar no Prêmio de Micro contos SBT/Warner Brothers do Brasil (2004), com o conto “O desejo por Isadora”. Mais recentemente, preparava um livro infantil, que ainda está em fase de produção, além de ser co-autora de uma obra sobre a trajetória de Mary Dascomb, educadora norte-americana, lançado em 2018.

Infelizmente, Jane Soares de Almeida faleceu no ano passado e não poderá ver o resultado dessa obra, mas as/os autoras/es dessa obra não poderiam deixar de homenagear sua vida, sua história e sua vasta produção intelectual, com mais de 1860 citações registradas no Google Acadêmico. Por sua relevante contribuição à História da Educação brasileira e à História das Mulheres no magistério, Jane permanece viva em suas obras e em nossa memória.

Jamilly Nicácio Nicolete
Jorge Luís Mazzeo Mariano

HOMENAGEM

Jacob nasceu com o “sexo dos anjos”, assim é a forma de chamarmos algumas condições intersexo. Foi um anjo que veio na Terra, cumpriu sua jornada com muita alegria, nos deu paz e felicidades, deixou seu legado. Trouxe visibilidade ao que em pleno século XXI ainda acontece com os bebês intersexo: mutilações genitais, hormonizações impostas, retenção das Declarações de Nascido Vivo, discriminações e preconceitos em vários contextos. Motivou minha luta pessoal como mãe, pesquisadora e já ativista de gênero, pois a inconformidade com essa situação das pessoas intersexo me sensibilizou muito, não só pelo meu filho, pois a situação dele consegui resolver logo. Mas, a cada pessoa intersexo que eu procurava para saber como seria o futuro de meu filho, como educa-lo melhor pela condição não binária dele, eu tinha acesso a histórias sofridas e dolorosas, recheadas de negligência jurídica e com excesso de poder médico que levaram a consequências impossíveis de se restituir. Aqui deixo minha gratidão à professora Tânia de possibilitar levar essa causa na Semana da Mulher de 2017 na UNESP de Marília, em convidar-me a participar dessa obra para que essa situação de violação dos Direitos Humanos possa ser modificada, também ao professor Raul por permitir a mudança de tema de

pesquisa de doutorado para Educação da Criança e Adolescente Intersexo. E, principalmente, agradecer a Jacob pelo 1 ano e 7 meses de vida que esteve aqui, nessa Terra, deixando alegria e muita luz, com sua paz e sorriso encantador. Que sei que veio anjo e voltou anjo, após lutar muito pela vida devido a oito cardiopatias congênitas graves. Jacob amo você, não só por ter sido sua mãe, mas também por sua resistência e luta pela vida. Saudades que dói!

Thais Emília de Campos dos Santos

PREFÁCIO

O mundo que experimentamos nos proporciona inúmeras possibilidades de comunicação, torna conhecidas distintas e distantes realidades, aproxima interesses à interessados, diminui distâncias temporais entre comunicantes e revela, principalmente, divergências, conflitos e diferenças. Muitos pensam e dizem que suas vidas se desordenam a todo instante. Entretanto, o que pensam ser desordem é o fluxo contínuo de mudanças sociais que ora colocam em evidência e ora abafam as necessidades da natureza humana ao sabor, às vezes, de interesses contrários, gerando desigualdades como uma onda que se levanta e se espalha.

Cabe aos pesquisadores de ciências humanas e sociais trazer à luz temas indissociáveis da natureza humana para discussão e reflexão com o objetivo de esclarecer e fornecer conhecimento para que educadores formulem suas estratégias de alcance ao maior número de educandos. É importante discutir e refletir para entender e se aproximar cada vez mais de todas as desigualdades.

Os temas de “Mulheres, gênero e sexualidade na sociedade” são essenciais e fundamentais à humanidade porque deles sobressaem-se aspectos presentes em diferentes contextos. A diversidade e a divergência de aspectos são aqui demonstradas pelos vários trabalhos divididos em dois conjuntos que compõem os dois volumes de coletâneas. Os relatos dos diversos olhares sobre a cultura da desigualdade que envolve os temas são organizados a partir dos dois eixos principais: “direitos humanos” e “mulheres e gênero”.

Cabe a cada um de nós, a leitura atenta, crítica e reflexiva que atribua significado e nos transforme para, assim, entendermos as mudanças de paradigmas quanto aos direitos humanos, sobretudo, de mulheres e de gênero. Aumentar a compreensão é diminuir a desigualdade.

Mariângela Spotti Lopes Fujita.

Rede Mulheres Vivas

Instituto de Políticas Públicas de Marília

APRESENTAÇÃO

Mulheres, gênero e sexualidades na sociedade - diversos olhares sobre a cultura da desigualdade, nos seus dois volumes, reúne textos que promovem um debate teórico sobre a cultura que, em diferentes âmbitos incluindo a educação, contribui para o perpetuar da desigualdade de direitos e das diferentes formas de violência que acometem as mulheres. Desde a mais tenra idade através da educação pautada nos estereótipos de gênero e na visão androcêntrica de mundo, as crianças aprendem tais valores e, em sendo concebidos como próprios da cultura, são vistos como naturais. Os movimentos feministas e as teorias feministas desconstruem esta lógica que perdurou na História da Humanidade e até os dias atuais.

Assim, é importante lembrar que, em 1993, a Assembléia Geral das Nações Unidas, através da *Declaração sobre a Eliminação da Violência contra as Mulheres*, reconheceu oficialmente o direito das mulheres de viverem livres da violência. O direito de viver uma vida livre de violência também foi reconhecido na *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, Convenção de Belém do Pará*, de 1994. Tais instrumentos são importantes para os movimentos de mulheres e feministas na luta pelos direitos das mulheres na região. Após

a aprovação da Convenção e sua ratificação pelos países, os movimentos feministas nacionais incorporaram mudanças legislativas em suas diretrizes de reivindicações como uma estratégia para enfrentar a violência doméstica e familiar, que afeta principalmente mulheres e meninas.

A violência contra a mulher como resultado de sua condição de gênero é uma problema transversal e universal que começa na infância. Sua ocorrência não se limita a uma área específica, possui expressões em todas as áreas e seu combate exige um olhar amplo, para atacar suas manifestações e erradicar sua presença. No entanto, o olhar para a violência de gênero tem um véu cultural, o “patriarcado” que dificulta sua visibilidade e gera uma subestimação dos poucos números disponíveis.

A morte violenta de mulheres por razões de gênero é um fenômeno global. Muitas dessas mortes ocorrem com a tolerância de sociedades e governos, naturalizadas pelos costumes e transformadas em uma cultura que atribui aos homens o castigo às mulheres na família, tratando-as como objetos sexuais e descartáveis. Segundo dados apresentados pela ONU Mulheres, a desigualdade de poder coloca mulheres e meninas em uma situação de maior vulnerabilidade nas diferentes relações em que participam, seja em espaços públicos ou privados.

A partir da década de 1980, as ações dos movimentos nacionais e internacionais de mulheres e feministas contribuíram para que a questão da violência contra as mulheres entrasse na diretriz do Direito Internacional e dos Direitos Humanos. A partir daí, foi lançada uma agenda para dar visibilidade às diferentes formas de expressão da violência de gênero, sua denúncia como um problema social e a rejeição como uma violação dos direitos humanos. Apesar dos avanços significativos registrados nas décadas seguintes nos campos político, jurídico e social, as mudanças para que as mulheres pudessem viver sem violência ainda ocorrem lentamente, conforme expõe a ONU Mulheres. Diante dessa realidade, representantes dos movimentos de mulheres e feministas exigiram respostas mais eficazes dos governos para enfrentar diferentes formas de violência contra as mulheres apontando sempre o papel importante da educação para a desconstrução dos estereótipos e visão androcêntrica de mundo, que contribui para esta realidade que persiste. Entre esses tipos de violência, o assassinato de mulheres e LGBTQI+ continua sendo sua expressão mais séria e ainda não possui as ações e políticas mais eficazes para enfrentá-

la, apesar da importância da Lei Maria da Penha, ainda constatamos um crescimento da violência.

Em suas diferentes expressões, a violência é discutida nesta coletânea, dividida em dois volumes, abordando a temática tanto no plano nacional quanto internacional e desde os belos e tristes poemas, expressões da realidade, que são apresentados no início das reflexões. A educação, como âmbito importante para a transformação da cultura que promove a desigualdade, também é abordada lembrando que a educação e o magistério para as mulheres foram pensados por homens na perspectiva de manter a moral, os costumes patriarcais, a pátria e a família. Estes valores foram assimilados por muitas mulheres e ainda o são, apesar de todo avanço em termos legais e de políticas, conseguido através das ações dos movimentos feministas na perspectiva do respeito aos direitos das mulheres e da igualdade de gênero.

Nas homenagens lembramos a Profa. Adenize que, com seu exemplo de luta por equidade e justiça, deixou sua marca tanto nas mobilizações em defesa da Universidade Pública, quanto pela Democracia e pela diversidade. Outra homenageada é a Profa. Dra. Jane Soares de Almeida, que dedicou sua vida aos estudos que desvelassem a realidade injusta para as mulheres, incluindo a educação. As duas professoras deixaram importante produção acadêmica, referências sempre atuais para nossos estudos. Lembramos também o pequeno Jacoh que, em sua breve passagem por este mundo, vivenciou o preconceito e a falta de políticas públicas voltadas às crianças intersexo. Antes da publicação desta obra, despediram-se de nós, deixando grande tristeza e saudade. Nosso profundo respeito e homenagem a três exemplos lindos de vida que nos motivarão para sempre na nossa luta incansável por uma sociedade mais humana e justa.

Nesta perspectiva, na seção *Direitos Humanos, gênero e cidadania*, do primeiro volume, os textos versam sobre o exemplo de exercício de cidadania, dos movimentos feministas, na perspectiva do reconhecimento das mulheres enquanto cidadãs iguais e com os mesmos direitos que os homens na Espanha, Itália e no Brasil. Discorrem, também, sobre os vários âmbitos da sociedade em que o pensamento feminista contribuiu para mudanças na realidade desigual e as permanências das desigualdades além de apontarem como importantes teorias, que contribuem para uma

análise da realidade social, abordam a questão das mulheres naquele momento histórico.

Na seção intitulada *Direitos humanos, Gênero, sexualidades e violência*, do primeiro volume, os textos versam sobre o resgate da trajetória de luta das mulheres e LGBTQI+, nos diferentes âmbitos da sociedade apontando para a violência vivenciada por estes grupos sociais até a atualidade, de diferentes formas. Discorrem sobre a violência doméstica, sobre a violência da imposição na educação da (hetero)sexualidade desde a Educação Infantil até a Universidade, violência entre mulheres, a violência da falta de políticas para crianças intersex e como os Sistemas de Justiça têm tratado os crimes sexuais apresentando números da violência. Os textos versam sobre a realidade do México, Uruguai, Argentina, Portugal e do Brasil.

No segundo volume, na sua primeira seção, continuam as reflexões sobre *Direitos humanos. Gênero, sexualidades e violência*, apontando a violência de imposição de papéis tradicionais na educação que se constata até a Universidade e em diferentes espaços, como se constata na negação de direitos das mulheres no Sistema Penitenciário brasileiro. Discorreram, também, sobre a impossibilidade de acesso a conteúdos psico-sociais sobre mulheres vítimas de violência apontando a não garantia de direitos que têm a ver com a questão de classe do sistema patriarcal, que também interfere na cultura do país. Tal realidade faz com que a desigualdade e a dominação feminina continuem e, por vezes, são vistas como algo natural sendo introjetada inclusive pelas próprias mulheres.

Na segunda seção, denominada *Mulheres e gênero-literatura, música e poesia*, os textos apresentam as dificuldades vivenciadas pelas mulheres que se dedicaram à literatura ou à música na História do país. Relembra também as importantes escritoras brasileiras e suas obras. Por serem mulheres não eram aceitas e, inclusive na atualidade, em diferentes áreas vivenciam diferenças salariais e rejeição. Em algumas áreas, em especial a da música, pode-se constatar também o assédio a mulheres cantoras em bares e restaurantes, além do salário menor em relação aos homens.

Na terceira seção *Mulheres, gênero e magistério-história e atualidade do papel da educação para a igualdade de gênero*, os textos discorrem sobre as várias formas de constituição da cultura patriarcal ressaltando que a forma com que os costumes são vivenciados em cada época afeta não só

a produção do conhecimento mas os modelos de pensamento e as formas de conduta que são transmitidas às crianças e jovens através da educação. Nesta perspectiva, também é ressaltada a possibilidade de transformação da educação tradicional, reforçadora dos valores que delegam às mulheres uma cidadania de segunda categoria, quando há investimento para a formação de docentes e práticas pedagógicas na perspectiva da igualdade de gênero na escola. Relembrem, ademais, o papel importante que as mulheres tiveram na educação do país apontando a invisibilidade que elas tiveram inclusive nos documentos oficiais da educação. Quanto ao acesso de meninas à educação e ao acesso a cargos de maior poder no Sistema Educacional, como em outros âmbitos e que demonstram a prevalência da desigualdade, abordam a realidade de Moçambique (África do Sul) e de Santiago de Compostela (Espanha).

Os textos, de autoria de renomadas(os) pesquisadoras(os) e militantes da igualdade de direitos, ressaltam a importância do papel político dos movimentos feministas e da teoria feminista no sentido de desvelar a realidade de violência que vitimiza muitas mulheres além de apontar que este problema social é um problema de Estado e de desrespeito aos direitos humanos das mulheres. Refletiram sobre as políticas públicas de combate à violência contra as mulheres, sobre políticas educacionais voltadas às relações sociais de gênero igualitárias, para a preservação ou transformação da cultura patriarcal além de pensar quais foram os avanços em termos de direitos das mulheres na sociedade em geral com enfoque para a diversidade do *ser mulher* no Brasil e em outros países.

Tais reflexões objetivaram contribuir para os estudos voltados à temática do livro além de aprofundar o debate sobre os estudos de gênero e sobre mulheres relacionados aos movimentos sociais (feministas, LGBTQI+ e das mulheres trabalhadoras rurais), apontando sua influência na educação bem como o papel da educação para a superação de preconceitos e discriminações, na perspectiva da igualdade de gênero e dos direitos humanos.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Organizadora

GÊNERO, SEXUALIDADES E
VIOLÊNCIA

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER - UMA GUERRA DOS SEXOS NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES¹

Plínio A. B. Gentil
Luila Ferreira Eccheli

INTRODUÇÃO

Com impressionante regularidade sucedem-se casos de violência praticada por homens contra mulheres, em razão de sua condição de esposas, amantes, namoradas, companheiras - que são, foram ou serão. Ao invés de buscar respostas na *maldade do homem*, na *natureza humana*, na *influência dos maus espíritos*, ou em outras categorias metafísicas, este trabalho procura investigar o ambiente objetivo em que se desenvolve

¹ Texto fora publicado na Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília (RIPPMar) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) - UNESP/campus de Marília, v. 3 n. 1 (2017), <<https://doi.org/10.33027/2447-780X.2017.v3.n1.04.p35>>, sob o título “VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UMA GUERRA DOS SEXOS NA ARENA DA LUTA DE CLASSES”, escrito também por Plínio A. B. GENTIL e Luila Ferreira ECHELII.

a agressividade do homem contra a mulher, quando associada ao amor sexuado individual, próprio de uma sociedade historicamente construída, na qual se impôs o modelo monogâmico de união entre sexos.

A pesquisa situa-se propositadamente em momento anterior à concretização da violência física. Faz a denúncia do casamento monogâmico como artifício engendrado por uma sociedade de classes com objetivos claramente econômicos e que acaba parecendo justificar, na consciência do agressor, o emprego da violência quando a mulher, real ou supostamente, transgredir o regramento que configura o padrão da monogamia.

Aponta-se como a mulher, tornada mercadoria, encarna a reprodução das relações de troca próprias das sociedades de classes, sendo sempre oportuno lembrar que o modelo capitalista de produção, que vige atualmente na maior parte do mundo conhecido, engendra um arranjo social que se apresenta como uma sociedade de classes. Assim, como esperado, é visível que nesse ambiente vigora também uma guerra dos sexos, na verdade travada entre contendores desiguais, já que apenas um deles tem a seu favor a propriedade da riqueza privada e o reconhecimento social, fruto da ideologia dominante. Trata-se de uma guerra que não parece ser outra coisa senão a reprodução da luta de classes, característica de uma formação social em que há proprietários e não proprietários – que trabalham para os primeiros.

Isto considerado, o problema do trabalho é a indagação sobre em que patamar está situada a razão histórica para que a mulher seja a vítima recorrente da violência masculina. Sua principal hipótese é que tal razão pode estar assentada num processo histórico de evolução das forças produtivas, que gesta uma sociedade de classes e que desenha, com apoio numa ideologia de dominação, um panorama em que a mulher se vê artificialmente atirada num papel de subalternidade que facilita, para dizer o menos, sua condição de vítima da violência por parte do homem.

A investigação, que é bibliográfica, caminha no sentido de explicar a violência homicida contra a mulher como resultado lógico de um processo histórico de degradação do papel feminino. O referencial teórico do trabalho é o materialismo histórico dialético, especialmente útil na tentativa de encontrar explicações fundadas na realidade concreta, representada pela produção da existência material, considerado um processo histórico de eventos concatenados, cuja marcha só é compreensível a partir de uma

luta de forças contrárias, que enfim geram um novo fenômeno, sempre em movimento e sujeito a futuras rupturas e transformações. Funda-se a metodologia da pesquisa na premissa segundo a qual é a vida material que determina a consciência e não o contrário, como tão conhecidamente exposto por Karl Marx e Friedrich Engels (2007) em suas obras.

1. A LUTA DE CLASSES ENGENDRA A GUERRA DOS SEXOS

Já se vê que a evolução das forças produtivas vai alterando, primeiro, as relações no interior do mesmo modelo produtivo; depois irá fazer romper o próprio modelo produtivo. Para compreensão do que sejam forças produtivas, ou forças de produção, tome-se a anotação de Stalin (1978, p. 13):

Os instrumentos de produção com a ajuda dos quais são produzidos os bens materiais, os homens que manejam estes instrumentos de produção e produzem os bens materiais, graças a uma certa experiência da produção e aos hábitos de trabalho, eis os elementos que, tomados em conjunto, constituem as forças produtivas da sociedade.

Pois bem. A constante evolução de tais forças produtivas, no interior da sociedade primitiva, culmina por provocar a ruptura do modelo de relações de produção gestadas no seu interior e a imposição de um novo modelo, fundado na possibilidade (criada pela evolução das forças produtivas) de o homem fazer guerras e aprisionar escravos, que para ele trabalharão, sendo certo que a esse homem, agora proprietário de escravos, sobra tempo excedente para vigiá-los, posto que as forças produtivas chegaram ao ponto de viabilizar a produção do necessário para o consumo em um tempo menor do que o utilizado anteriormente. Está inventada a sociedade de classes. No escravagismo haverá o senhor e o escravo; no feudalismo, o senhor e o servo; por fim, no capitalismo, o proprietário e o proletário.

A sociedade de classes é caracterizada pela existência de proprietários e não proprietários – que alienam sua força de trabalho para aqueles. No escravismo essa força de trabalho é arrancada pela brutalidade; no feudalismo pela necessidade do servo e, no capitalismo, ela formalmente é comprada pelo capitalista. Entre quem tem a propriedade

e que efetivamente produz a riqueza há uma luta constante, que pode ser surda ou explícita, porque é somente por meio de algum tipo de força que o proprietário pode obrigar o não proprietário a lhe entregar o produto do seu trabalho.

A partir do instante em que surge a propriedade privada, ela é exclusiva do homem, pois ele é quem sai para o trabalho gerador de riqueza, não a mulher. Pré-existe, porém, à divisão da sociedade em classes, uma divisão sexual do trabalho: a mulher, porque deve ser preservada da guerra e outras atividades perigosas (já que é a maior responsável pela procriação, como visto) e porque biologicamente é quem deve gerar, parir e amamentar a prole, atua mais no ambiente doméstico. Até aí não há uma guerra dos sexos, pois o homem tampouco produz riqueza: o que ele faz gera apenas o necessário para o consumo do grupo.

A divisão sexual do trabalho representará uma desigualdade entre mulheres e homens somente quando a atividade destes produzir riqueza da qual apenas eles se apropriarão, de forma privada. Aí sim, permanecer no *domus*² significará muito mais do que uma repartição biológica de funções, antes inofensiva, mas que agora carregará o sentido de verdadeira desigualdade social.

Daí ser viável sustentar que a guerra dos sexos surge intimamente associada à luta de classes (à qual se assemelha), porque, como esta, é fruto da sociedade de classes, situando-se a mulher, quase sempre, na posição de não proprietária, ou menos proprietária. Observe-se por fim que, mesmo quando a mulher figure nesse arranjo na condição de proprietária, num patamar economicamente similar ao homem, ainda assim será portadora de uma imagem de inferioridade historicamente construída, por sua vez edificadora de discriminação, que a coloca numa posição em que a violência contra ela parecerá legítima.

Mais oprimida a mulher ainda ficará por conta do padrão institucionalizado do casamento monogâmico, destinado a garantir a permanência da propriedade com a descendência do homem e, ainda, a juntar propriedades privadas de linhagens masculinas diversas, que, a seu turno, as transmitirão aos *seus* descendentes.

² *Domus*: no latim, casa.

Com a sociedade de classes, o casamento é um ato negocial, fruto de um contrato: não se casa por atração entre macho e fêmea, mas sim pelo que é economicamente interessante para as famílias dos nubentes no sentido de manter e, se possível, multiplicar a propriedade. Nesse ambiente a virgindade da mulher é enaltecida, porque representa a garantia de que seus filhos serão de seus maridos; pela mesma razão a herança, primordialmente, ficará em mãos do primogênito, já que fruto da relação sexual de uma mulher até então virgem. O amor romântico, sexualmente inspirado, como o vemos cantado e representado pelas artes, nada tem a ver com o casamento. Este é um ajuste econômico, aquele uma coisa que pode casualmente vicejar, mas que, sendo entre pessoas não casadas, ou *casáveis*, está condenado aos domínios do impossível (como D. Quixote e Dulcinéia), ou fadado à tragédia (como Romeu e Julieta).

A ideia de que a união monogâmica é a mais adequada para nossos parâmetros sociais é tão forte, a ponto de esta ser exaltada como um dos deveres do casamento civil; quando desrespeitada é motivadora de responsabilidade civil e, até a revogação do tipo legal do adultério, de responsabilidade criminal. Vale anotar que, entretanto, subsiste o crime de bigamia (art. 235 do Código Penal).

Quanto à monogamia, aponta Lessa (2012, p. 9):

A ilusão de que nossa forma de organização da vida familiar é a única possível leva a uma concepção superficial e precária do que é a monogamia. Ela seria a obrigação moral de pessoas não traírem seus amados. E esta traição tem sempre o mesmo conteúdo: amar ou ter relações sexuais com outras pessoas. A monogamia se reduziria a um preceito a ser seguido na relação “honesta” entre duas pessoas que se amam. Duas pessoas que se amam, reza a moral, devem constituir um núcleo familiar (por isso, família “nuclear”) separado da vida comunitária comum. E a fidelidade mútua dos cônjuges é um elemento indispensável para a sobrevivência desse núcleo familiar.

De resto, caberá à ideologia, versão fantasiosa da realidade conforme um recorte de classe do observador (CHAUÍ, 2001), dar corpo ao padrão do arranjo social institucionalizado e propagá-lo, no que contará com o auxílio das agências de comunicação alinhadas com o mesmo ponto de vista.

2. A MULHER, ESSA EXCLUÍDA

Durante o período em que as sociedades viviam em grupos e tudo era produzido para a subsistência de todos, a mulher era preservada de riscos ante a finalidade de garantir a prosperidade e continuidade da espécie: se houvesse apenas uma mulher, independente do número de homens com que copulasse, poderia ter apenas uma prole por vez; ao contrário, existindo muitas mulheres, seria possível aumentar o número dos representantes garantindo sua existência. Neste sentido diz Lessa (2012, p. 18):

Como a morte de um homem adulto não alterava a quantidade de bebês que o bando poderia ter, a vida das mulheres era mais protegida e na divisão das tarefas não cabiam a elas, na maior parte dos casos, as mais perigosas.

A partir do momento em que o homem começou a produzir mais do que consumia, passou a utilizar seu tempo para escravizar e explorar outros homens, surge a sociedade de classes. Após o escravismo ocorre o salto para o feudalismo: senhores de terras agora permitiam que determinadas pessoas (servos) produzissem em sua propriedade sob a condição de lhes entregar parte da produção. O capitalismo completa o ciclo das sociedades classistas, ao impor-se ao modelo feudal, num momento em que as forças produtivas tinham alcançado um desenvolvimento que possibilitava a concentração de riqueza pelo indivíduo, tornado assim o centro irradiador das novas relações de produção, as relações capitalistas.

De tal sorte, as antigas relações igualitárias que vigiam na antiga sociedade primitiva, de produção comunal, são substituídas por relações de poder, próprias de uma sociedade de classes, baseadas na concentração da propriedade; a partir daí as mulheres vão perdendo importância, já que a elas o que está destinado é o trabalho doméstico – no *domus* - e a criação da prole, ou seja, atividades que não geram propriedade.

Como consequência, a mulher vê-se excluída da vida social, sendo sua jornada restrita ao ambiente familiar. De novo observa Lessa (2012, p. 37):

Excluídas da participação na vida social, com sua existência reduzida ao estreito horizonte do lar patriarcal, as mulheres vão se convertendo no feminino que predominou ao longo de milênios: pessoas dependentes, débeis, frágeis, ignorantes, bonitas para os homens aos quais devem servir, dóceis, compreensivas. Enfim, pessoas moldadas para a vida submissa e subalterna que lhes cabe na sociedade de classes.

No campo afetivo, as classes fazem-se representar por uma concepção de gêneros; muitas vezes sem compreender a origem histórica de sua opressão, as mulheres lutam por uma certa liberdade, mas deixam de lado a luta contra a sociedade de classes, a superação da propriedade privada, a família monogâmica e o patriarcalismo. Reivindicando igualdade no mercado de trabalho, na realidade reafirmam a legitimidade do modelo explorador. A respeito disso vale conferir o quanto observa Chauí (2001, p. 121):

Defender a igualdade no mercado de trabalho não é criticar a exploração capitalista do trabalho, mas é mantê-la, fazendo com que as mulheres tenham igual direito de serem exploradas e de realizarem trabalhos alienados. Seria preciso que as mulheres, como movimento social, pudessem levar a cabo a crítica do próprio trabalho no modo de produção capitalista, em vez de desejarem virar força de trabalho.

De fato. Paradoxalmente o feminismo, muito frequentemente, deixa de atirar no alvo adequado, de onde certamente advém a razão de muitos dos seus problemas que, não raramente, levam a uma efetividade apenas razoável. Mas não é objetivo deste trabalho ingressar em campo tão extenso e complexo.

2.1. INCONSISTÊNCIA DA DIFERENÇA ENTRE MULHERES E HOMENS

Já se verificou que a subalternidade da mulher não é uma questão pré-estabelecida pela natureza, mas socialmente construída a partir da sociedade de classes. A propósito, nem se pode falar de um perfil

naturalmente feminino, de maneirismos e aptidões decorrentes do gênero a que uma pessoa pertença.

Vale, a esse respeito, atentar para conhecido trabalho da antropóloga Margaret Mead (1969), que, ao analisar a tribo Tchambuli, da Nova Guiné, pôde perceber que existe ali uma inversão de papéis entre os sexos, pois as mulheres se dedicam a cozinhar, a remendar redes de pescas, à produção de mosqueteiros e à manufatura em geral, a pescar e a colher; em contrapartida os homens se dedicam a artes como dança, escultura, trançado, pintura e outras.

Os homens têm a permissão de realizar compras de alimentos no mercado e a comercializar os mosqueteiros, mas, ainda assim, quem controla os lucros são as mulheres, sendo necessário o consentimento da mulher para que o marido possa gastar o que traz de volta das compras. Nítida se mostra a inexistência de um papel estabelecido pelo sexo, pois ambos são capazes de desempenhar as mesmas atividades.

Segundo a antropóloga Mead, (1969, p. 303),

historicamente, nossa própria cultura apoiou-se, para a criação de valores ricos e contrastantes, em muitas distinções artificiais das quais a mais impressionante é o sexo. Não será pela mera abolição dessas distinções que a sociedade desenvolverá padrões em que os dons individuais hão de receber o seu lugar, em vez de serem forçados a um molde mal-ajustado. Se quisermos alcançar uma cultura mais rica em valores contrastantes, cumpre reconhecer toda a gama das potencialidades humanas e tecer assim uma estrutura social menos arbitrária, na qual cada dote humano diferente encontrará um lugar adequado.

É usual a fala de que a superioridade masculina evidencia-se pela maior força física e inteligência; afinal, os grandes feitos, invenções e descobertas são méritos do homem. Cuida-se de posturas que omitem as condições de histórica opressão e afastamento do espaço público imposto à mulher.

Sobre este cerceamento manifesta-se Lessa (2012, p. 65):

A negação da participação na vida coletiva implica imediatamente horizontes muito rebaixados das necessidades e possibilidades presentes na vida cotidiana, e isto conduz a individualizações muito pobres e carentes de substância social.

Conquanto se demonstre cientificamente a inconsistência de quaisquer tentativas de fixar uma subalternidade *natural* à mulher, o sistema de dominação entre classes, que engendra a inferioridade social dela, impõe-se por meio de uma ideologia capaz de contaminar até mesmo as próprias mulheres, tendentes a naturalizar a desigualdade e *explicá-la* por meios ditos científicos. Mesmo nas hipóteses em que experimentam alguma emancipação, sobrevive nela o fantasma do ser inferiorizado que sempre foi ensinada a introjetar. No dizer de Kollontai, “ainda está muito longe de ter expulsado as heroínas de estrutura moral pertencentes aos tempos passados” (1978, p. 20). É desnecessário dizer, por um lado, que nenhuma explicação científica da desigualdade é capaz de sustentar-se e, por outro, que a expulsão das tais “heroínas morais” requer tempo, disposição e condições objetivas favoráveis.

3. MONOGAMIA, MULHER-OBJETO, CIÚME E VIOLÊNCIA

De seu turno, a adoção da monogamia como padrão de uniões entre sexos contribui para fazer aflorar sentimentos de posse e ciúme.

No passado, principalmente no que se refere ao período anterior à fase pré-monogâmica (ENGELS, 1986), não havia disputas significativas pela fêmea, visto que as relações eram recíprocas; porém, a partir dessa fase, devido ao fato de muitas vezes faltarem mulheres, elas passaram a ser literalmente compradas pelos homens, o que de certa forma fazia com que estes as enxergassem e as tratassem como mercadoria, já que a seus olhos tinham preço, assim como seus demais bens. Uma vez sendo adquirida, a mulher passava a ser um objeto, sem vontade própria, dependente dos mandos e desmandos de seu *senhor*. Para além dessa dinâmica interna da sociedade primitiva, está sendo gestada a sociedade de classes, que traz a monogamia. Assim, estabelece-se, dentro desse novo modelo de sociedade um outro confronto: entre homens e mulheres, engendrado pela *divisão sexual* do trabalho.

Sobre a relação da monogamia com o rebaixamento feminino manifesta-se outra vez Lessa (2012, p. 74):

O casamento monogâmico tem um fortíssimo impacto sobre o desenvolvimento dos processos femininos de individuação, acima de tudo porque relega às mulheres atividades que foram reduzidas a serviços privados para os senhores do lar (ou do prostíbulo).

A noção de propriedade e posse evolui para a consideração da mulher como verdadeiro objeto, que portanto perde sua humanidade. Coerentemente com isso, já se positivou no direito brasileiro, até a revogação ocorrida em 1962 (pelo *Estatuto da Mulher Casada*), a incapacidade relativa da mulher casada: o Código Civil de 1916³, não mais vigente, em seu artigo 6º, determinava que elas eram relativamente incapazes, permanecendo nesta condição enquanto subsistisse a sociedade conjugal; foram dessa maneira equiparadas aos maiores de dezesseis e menores de vinte e um anos, aos pródigos e aos silvícolas. De acordo com o mesmo código, o sobrenome do marido foi obrigatoriamente usado pela mulher, até a vigência da chamada Lei do Divórcio, de 1977.

Assim é que a relação de propriedade parece *dar* ao homem o direito de usar, fruir e dispor de sua mulher-objeto; portanto, quando esta não corresponde ao padrão comportamental esperado, poderá ser tratada pelo proprietário com o adequado rigor. Aí está o panorama em que ocorrem os incontáveis casos de violência contra o sexo feminino.

Outro sentimento decorrente dessa *relação de propriedade* é o ciúme, incompreensível no tempo das uniões não monogâmicas. Quando a mulher passa a ter o dever de exclusividade em relação a um homem, a situação muda em seu prejuízo: o adultério masculino é tradicionalmente tolerado, o que não ocorre com o feminino.

Para Hobbes (2002, p. 50), “o ciúme é o amor junto com o receio de que esse amor não seja recíproco.”

Acerca do ciúme assim se coloca Eluf (2007, p. 160):

³ Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916.

O sentimento de “posse sexual” está intimamente ligado ao ciúme. Há quem entenda não existir amor sem ciúme, mas é preciso verificar que o amor afetuosos é diferente do amor possessivo. Em ambas as categorias amorosas pode existir ciúme; amigos sentem ciúme uns dos outros; irmãos sentem ciúme do amor dos pais; crianças demonstram, sem rodeios, seus ciúme generalizado de tudo e de todos. Embora esses sentimentos tenham a mesma natureza do ciúme sexual, são diferentes na sua intensidade e nas consequências que produzem na vida dos envolvidos. O amor-afeição não origina a ideia de morte porque perdoa sempre, ainda que haja ciúme. Já o amor sexual-possessivo é muito egoísta, podendo gerar ciúme violento que leva a graves equívocos, inclusive ao homicídio.

Nesse tema interessa observar que a pena, normalmente definida como “a resposta ao crime cometido pelo imputável e [que] possui, segundo a doutrina, finalidade retributiva e preventiva” (GENTIL, 2009, p. 85), parece não produzir qualquer estímulo aversivo no agressor. De outro lado, o trânsito da objetificação da mulher para o ciúme possessivo e daí à violência é compreensível: a propriedade há de ser mantida contra qualquer turbacão, se preciso for, com recurso ao *desforço imediato* (Código Civil Brasileiro, art. 1210, § 1º: *O possuidor turbado, ou esbulhado, poderá manter-se ou restituir-se por sua própria força*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o sexo feminino tenha alcançado inúmeras conquistas, não chegou ainda a lograr uma igualdade de fato, estando ainda numa condição que o predispõe a sofrer variados tipos de violência, especialmente aquela praticada por seus parceiros homens.

As mulheres não diferem dos homens, social ou intelectualmente, carecendo de amparo científico qualquer pretensão neste sentido. A sociedade, porém, dá tratamento diferente a cada um desses dois exemplares da humanidade; sendo assim, o humano do sexo feminino é vítima de uma sociedade na qual o seu correspondente masculino detém prerrogativas e direitos, além de praticar a injustiça no dia-a-dia, decorrente do preconceito e da discriminação de gênero existentes.

Que tal injustiça chega às raias da violência criminosa o atesta o conhecimento empírico de todos, ante a frequência com que se sucedem casos de espancamentos, torturas, físicas e psíquicas, lesões e mortes de mulheres por homens, legitimados por uma posição de superioridade em relação a elas, que é resultado de uma desigualdade construída no contexto de uma sociedade de classes. O homem proprietário também o é da mulher, que com ele tem a obrigação de um amor exclusivo e alienado.

O que se procurou fazer nesta pesquisa foi analisar o processo por meio do qual se torna explicável – embora injustificável – o surgimento de tal sentimento de propriedade, dessa relação senhor-objeto, dominante-dominado, que está na raiz da violência a que este último está sujeito.

O sentimento de propriedade do qual se fala aparece historicamente, sendo produto lógico de um processo dialético que se põe em marcha a partir da evolução das forças produtivas e das consequentes adequações dos modelos produtivos (e suas relações de produção). Tal processo explica porque, a um tempo, a mulher, cuja atividade principal acontece no ambiente doméstico, se vê atirada num cenário de desigualdade com o homem, que passa a acumular riqueza excedente e impõe a união monogâmica como garantia da paternidade dos filhos que gera, aos quais pretende transmitir, com exclusividade, a propriedade da riqueza acumulada por seu trabalho, apropriada somente por ele, de forma privada.

O tratamento desigual (porque não produz patrimônio), o rebaixamento de seus horizontes afetivos (porque lhe está interdita a possibilidade de amar espontaneamente), a clausura intelectual (porque se vê impedida de atuar fora do cenário doméstico), impõem à mulher uma condição objetiva de subalternidade, que a conduz ao desempenho de um papel ideologicamente visto como inferior, tornando-se, portanto, presa fácil de uma relação de dominação na qual atua como a parte dominada, sem dignidade, feita objeto de um proprietário.

Daí à violência, que não raramente descamba para a agressão física, é um passo, ao qual o seu algoz – ele também alienado pelo mesmo processo histórico – considera, com honesta sinceridade, ter direito. Como senhora apenas do território doméstico e objeto de propriedade masculina, ser de horizontes apequenados, incapaz de impor-se, resta à mulher o

triste papel de vítima da violência do homem, seu senhor, frente à qual a sociedade ainda apresenta razoável tolerância.

Em suma e ao cabo, a luta de classes, que está no eixo do modelo produtivo atual, como esteve no de modelos anteriores, constitui o ambiente em que se desenrola a guerra dos sexos, ambos frutos de uma sociedade de classes, desigual, excludente, injusta e intolerante e que, naquilo que interessa ao tema do trabalho, faz da metade feminina da humanidade uma de suas vítimas preferenciais.

REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- ELUF, Luiza Nagib. *A paixão no banco dos réus*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- ENGELS, Friedrich. *Ciro Mioranza. A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 2. ed. São Paulo: Escala, 1986.
- GENTIL, Plínio Antônio Britto. *A educação pelo castigo, na perspectiva da religião católica e do Direito Penal*. 2009. Tese (Doutorado em Fundamentos da Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- KOLLONTAI, Alexandra. Roberto Goldkorn. *A nova mulher e a moral sexual*. São Paulo: Global, 1978.
- LESSA, Sérgio. *Abaixo a família monogâmica!*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- STALIN, Joseph. *Materialismo dialético e materialismo histórico*. São Paulo: Parma, 1978.

VIOLAÇÕES DOS DIREITOS DAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO ÂMBITO DO SISTEMA PENITENCIÁRIO BRASILEIRO

Wilson Roberto Batista

Jefferson Nunes Cerqueira Guimarães

INTRODUÇÃO

Diante da garantia ao bem estar de todos e todas, conforme a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º, bem como, quanto a igualdade entre homens e mulheres em se tratando de direitos e responsabilidades em seu artigo 5º, observa-se que no que diz respeito a inviolabilidade do direito à vida e à liberdade, por exemplo, o instituído como base constitucional se torna algo desprovido de concretude na atual conjuntura social brasileira.

Exemplo disto são as condições das mulheres em situação de privação de liberdade no Brasil, um fato que desqualifica o Estado nacional

enquanto Democrático e de Direitos, sendo possível generalizar como regra a condição de toda pessoa nesta situação.

O sistema penitenciário brasileiro, tem sido um dos instrumentos de violação sistemática de direitos humanos de homens e mulheres no país, sendo inclusive objeto de denúncia tanto nacionalmente como em nível internacional junto a organizações multilaterais, da parte de entidades da sociedade civil organizada (PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL, 2016).

Nas últimas duas décadas, governos do conjunto das instâncias federativas (federal e estaduais), em razão de uma política de encarceramento em massa que produziu a quarta maior população carcerária do mundo, segundo dados oficiais de 2014, trouxe à questão penitenciária no Brasil uma visibilidade ao problema que fomentou debates, estudos e ações que em parte são assinaladas nesta elaboração, em particular da condição das mulheres presas no tocante às reflexões sobre gênero.

CONCEITUANDO MULHERES COMO CATEGORIA

Quando se elege mulheres enquanto categoria, frisamos que esta categoria corresponde nesta oportunidade a forma de conscientização de conceitos de modo universais da relação de homens e mulheres com o mundo como reflexo das propriedades da sociedade e do pensamento (TRIVIÑOS, 1987).

Nisto, a construção das categorias mulher e gênero, por exemplo, ao longo da história conheceu, e segue conhecendo, experiências sociais radicalmente diferentes em razão dos desafios teóricos colocados à pesquisa e a produção científica, numa perspectiva analítica, que segundo Scott (1995), só foi conquistado em fins do século XX.

Neste sentido, uma concepção das mais difundidas e emblemáticas é a de mulher criada enquanto auxiliar do homem e promotora do “pecado original” e ainda, nascida da costela do Homem/Adão conforme o livro do Gênesis. Outra construção, de tradição judaica, remete a figura de Lilith, primeira criação de mulher da mesma natureza do homem (do barro) que entretanto, foi excluída da cultura cristã por ter assumido uma postura de autoridade (não obediente ao homem). Simone de Beauvoir

(1970, p. 16), ressalta que “Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra”. A fortíssima influência do cristianismo que perdurou por toda a Idade Média, na Europa, e a preponderância das nações colonizadoras europeias, marcadamente patriarcais, prezou por uma concepção da mulher subjugada. Entre aquelas que de alguma forma rompessem com a posição estabelecida as mulheres, sejam em práticas religiosas (misticismo) ou sexuais (em desacordo com a heteronormatividade), por exemplo, eram condenadas a torturas ou a morte por afogamento, fogo, dentre outras formas de punição. Com raríssimas exceções (Diderot e Stuart Mill), conforme menciona Beauvoir, até o século XVIII, não se ouve voz/autor que elabore acerca do feminino/mulher em termos razoáveis.

O surgimento das cidades oriundas dos burgos e a intensificação do comércio diante da nova sociabilidade colocada neste outro contexto de relações sócio-produtivas, implicaram numa nova interação entre homens e mulheres, sobretudo, com a consolidação do capitalismo e da burguesia como classe hegemônica.

Mas é justamente o processo da revolução industrial, a partir da segunda metade do século XVIII, que inaugura uma forma de divisão técnica e social do trabalho, transpondo para termos econômicos as questões ligadas as relações de gênero.

Frigga Haug (2006, p.313), elabora que o conceito de relações de gênero deve nos permitir a estudar “como os sexos servem para reproduzir o conjunto das relações sociais”.

Em sua leitura crítica de Marx e Engels, a autora alemã aponta que: “O entrelaçamento da exploração capitalista e uma específica divisão do trabalho em relações de gênero históricas mostram que entre outros tipos de opressão, a produção capitalista se apoia na opressão da mulher” (HAUG, 2006, p. 317).

De toda forma, a emergência do gênero como conceito ligado ao feminismo, não ocorreu naturalmente.

Este se ligou, inicialmente, enquanto escola de pensamento e como prática política desde o século XIX, em países do Atlântico Norte, Estados Unidos e Inglaterra (LOURO, 1997).

Butler (2003, p.17-18), elabora acerca da teoria feminista que em sua essência tem presumido:

[...] que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria mulheres, que não só deflagra os interesses objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada.

Entretanto, esta formulação predominante tem sido questionada no feminismo, uma vez que o próprio sujeito mulheres não é mais compreendido em termos estáveis e permanentes. Ademais, no bojo do debate feminista, se critica as categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas paralisam naturalizando-as.

Nisto, demanda-se uma reflexão sobre a exigência de construir um sujeito do feminismo que conforme a autora elabora:

[...] Por tanto, la unidad del sujeto ya está potencialmente refutada por la diferenciación que posibilita que el género sea una interpretación múltiple del sexo. Si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente construídos [...]. (BUTLER, 2007, p. 54).

Apresenta-se como tarefa da genealogia feminista da categoria mulheres, determinar as operações políticas que abordam e qualifica como sujeito jurídico o feminismo (BUTLER, 2003).

A contestação da noção de mulheres como sujeito privilegiado do feminismo, de forma a problematiza-lo, deve oportunizar ao mesmo status de política representacional.

Feita as devidas ressalvas, Scott (1995), elenca quatro elementos que se interrelacionam na construção da reflexão sobre gênero que ressaltamos na sequência.

Primeiro, “os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas”. As figuras de Eva e Maria, na tradição cristã ocidental, são expressões de tal simbologia.

Em segundo, “conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas”.

Tais conceitos no âmbito da religião, educação, direito, política e ciência se expressam enquanto doutrinas que fixam a oposição binária homem e mulher, masculino e feminino, categoricamente.

Em se tratando da pesquisa histórica, a intelectual coloca ainda como desafio da atualidade desta que tem o gênero como objeto de estudo, “fazer explodir essa noção de fixidez”, incluindo em sua análise, “uma concepção de política bem como uma referência às instituições e a organização social”, como terceiro elemento.

Scott, enumera que o “quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva”. E, mesmo reconhecendo a teoria da psicanálise como uma teoria importante na reprodução de gênero, minimizando sua pretensão universalista da reflexão acerca da construção da identidade generificada, assinala a contribuição da abordagem histórica neste quesito.

Por fim, ela coloca que em seu esboço do processo de construção das relações de gênero, poderia analisar tanto questões de ordem etnicorracial ou classista, bem como, qualquer processo social. E enfatiza que em sua segunda proposição, sua teorização sobre gênero, afirma este como “forma primária de dar significado às relações de poder”.

ESTADO PENAL E O GÊNERO ENCARCERADO

Considerando que por séculos o direito não foi apenas a referência da ressocialização, além disso, o direito havia se tornado no princípio motivador do processo civilizatório (MARTINEZ, 2012).

Contudo, na atualidade brasileira, como em grande parte do mundo, as decisões políticas governamentais, dirigiram ao direito enquanto Razão de Estado, uma face estritamente punitiva.

Desta forma, num processo de desumanização do direito, aquilo que convergia para a justiça enquanto mediadora dos conflitos sociais, é convertido para um instrumento de controle social.

Nisto o chamado Estado Penal se estabelece, num campo jurídico-político que vem a corroborar com os indicadores de elevação de encarceramento em massa, de caráter seletivo e de forte feição punitivo.

Os dados oficiais do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN), órgão subordinado ao Ministério da Justiça, revelam a coerência entre as teses elencadas anteriormente com os resultados da política de encarceramento em massa no Brasil.

Diante disso, temos em se tratando do encarceramento de mulheres em particular, índices que são significativos:

Segundo os últimos dados de junho de 2014, o Brasil conta com uma população de 579.7811 pessoas custodiadas no Sistema Penitenciário, sendo 37.380 mulheres e 542.401 homens. No período de 2000 a 2014 o aumento da população feminina foi de 567,4%, enquanto a média de crescimento masculino, no mesmo período, foi de 220,20%, refletindo, assim, a curva ascendente do encarceramento em massa de mulheres. (BRASIL, 2014, p.5).

Assim, como Wacquant (2007) observa com relação ao avanço do Estado penal nos Estados Unidos na década de 1990, assistimos no Brasil uma versão do Estado punitivo estadunidense em que uma estrutura jurídica-política é acionada na direção de setores marginalizados socialmente.

O sistema penitenciário brasileiro tem promovido uma política pública atroz, pois a população mantida encarcerada corresponde a segmentos populares que no campo das garantias sociais tem suas demandas face a renda, educação, trabalho, moradia, saúde, cultura, entre outros direitos, negligenciadas pelo Estado.

O perfil das pessoas privadas de liberdade no país, revelam no âmbito do sistema de justiça criminal (cujo sistema penitenciário é um dos componentes) um recorte geracional, etnicorracial, classista e, mais

recentemente, de gênero que tende a agravar a marginalização histórica dos mesmos.

Nesta perspectiva, as informações subsequentes atestam, inquestionavelmente, no que tange ao encarceramento de mulheres, a ampliação discriminatória de exclusão social das mesmas.

A princípio, é importante ressaltar que a adoção majoritária pela privação de liberdade como medida punitiva reafirma o caráter segregacionista do sistema de justiça criminal, uma vez que 44,7% das mulheres estão presas em regime fechado, sendo que 30% estão presas sem condenação formal, segundo os dados nacionais (BRASIL, 2016). Nisto, a arbitrariedade e violação dos preceitos constitucionais e humanos de cara já se manifesta incompatível com a existência de um efetivo Estado de Direito.

Ressaltamos também que a faixa etária predominante das mulheres em situação de privação de liberdade, corresponde a 50% delas entre 18 e 29 anos.

Considerando que 63% foram sentenciadas a penas de até 8 anos, essas mulheres serão egressas do sistema penitenciário consideravelmente jovens, em idade produtiva e reprodutiva. No entanto, imbuídas de um estigma impactante negativamente do ponto de vista psicológico, emocional, afetivo, além de sócio-econômico.

Outra distorção em se tratando de direitos de cidadania, diante deste cenário de encarceramento de mulheres, observamos com relação a composição étnicorracial, pois entre as mulheres presas 2/3 são negras (68%), o que está acima de sua composição societária face ao conjunto de mulheres brasileiras.

No quesito escolarização, registra-se que 50% das mulheres em situação de privação de liberdade no âmbito do sistema penitenciário nacionalmente, não possuem o ensino fundamental completo, sendo que 86% não concluíram a educação básica (ensino fundamental e médio), ou seja, num grupo de 20 mulheres presas no sistema, apenas 3 concluíram o ensino médio.

Outro detalhe a ser apreendido na exposição, trata da natureza do delito cometido para condenação. Nisto, os números comparativos da

população feminina e masculina são indicadores de um menor grau de violência perpetrada pelas mulheres privadas de liberdade.

O envolvimento com o tráfico de entorpecentes somam 68% dos delitos entre as mulheres, no caso dos homens soma 26%.

Quanto aos delitos contra o patrimônio, no caso de roubo, elas somam 8% e eles 26%.

Por fim, quanto ao envolvimento com mortes (homicídio), são 7% e 15%, entre mulheres e homens, respectivamente, isto é, eles somam mais que o dobro nas acusações por crimes fatais.

O quadro desalentador como o demonstrado anteriormente não seria claro se deixássemos de apontar as violações acerca dos direitos e garantias que recaem sobre a pessoa em situação de privação de liberdade.

Assinalando ainda mais a negligência no cumprimento da lei por parte do Estado (no caso, a própria Lei de execução penal [Brasil, 1984]), o que o torna transgressor e protagonista de violência institucional no campo dos direitos humanos, só para mencionarmos de forma abrangente.

Aproveitamos o ensejo para relatar outras violações de direitos das mulheres enquanto partícipes de uma cidadania formal que se propõe assegurar direitos sociais e outros.

Vejamos alguns números quanto ao direito ao trabalho, educação e tratamento imposta às mulheres em situação de privação de liberdade, na sequência.

A VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DAS MULHERES EM SITUAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O encarceramento de mulheres no Brasil, desde o período colonial, remete a uma dominação patriarcal, fortemente influenciada pelos dogmas religiosos da Igreja Católica.

Neste sentido, em uma situação de maior vulnerabilidade, as punições impingidas as mulheres buscavam reafirmar o modelo dogmático cristão, sobretudo quando a elas se atribuíam padrões e condutas morais que confrontavam com os preceitos religiosos.

Para Mendonça e Braunstein (2017), é visível a influência do patriarcado na constituição dos presídios para mulheres.

Neste sentido, o aparato jurídico está sempre preparado para exercer a pedagogia de condutas femininas (SILVA; PENNA, 2012)

Com relação ao regulado pela Lei de Execução Penal, nº 7.210 de 1984, versa em seu capítulo III o direito ao trabalho da pessoa privada de liberdade.

A despeito da norma legal, o Departamento Penitenciário Nacional (BRASIL, 2016), registra apenas 30% das mulheres em atividades laborais.

Conforme já mencionado, a metade das mulheres em situação de privação de liberdade não concluíram o ensino fundamental.

Elas teriam este como curso obrigatório de acordo com o artigo 18 da referida Lei, no cumprimento da pena, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Registra-se que, apenas, 21% delas exercem atividades educacionais no interior do sistema penitenciário, sendo que destas, 40% as estão cursando no nível fundamental, sendo assim, é flagrante a violação da Lei de execução penal, face ao conjunto da população carcerária feminina.

Quanto ao artigo 14 que assiste o direito à saúde das pessoas em situação de privação de liberdade, que enfatiza o caráter preventivo e curativo do atendimento médico, confirma-se por dados oficiais nacionais que as mulheres identificadas com agravos (comprometimento da saúde), somam 81%, sendo que foram diagnosticadas com HIV (47%) e Sífilis (35%).

Não é difícil de inferir que um dos aspectos de maior visibilidade do sistema penitenciário no Brasil, a superlotação, se converte em ação de grande insalubridade a integridade da saúde das mulheres em situação de privação de liberdade.

Inevitavelmente, na medida em que os números de mulheres segregadas no interior do sistema penitenciário aumenta, cresce também proporcionalmente o número de crianças que nascem dentro do ambiente prisional, são elas filhos e filhas do cárcere.

São centenas de crianças destinadas a passar sua primeira infância privadas do mundo externo, gozando do direito à liberdade e de direitos básicos.

Segundo levantamento realizado pelo Ministério da Justiça em 2013, cerca de 345 crianças viviam no sistema penitenciário brasileiro, são em sua maioria crianças de até um ano de idade. (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2014).

Acreditamos haver consenso que o ambiente prisional não é um espaço seguro, especialmente para crianças recém-nascidas e mulher gestante.

A gestação é um momento na vida da mulher de forte carga emocional, demandante de cuidados. Muitas vezes, um período em que a mulher torna-se ainda mais suscetível a desenvolver certas enfermidades físicas e psicológicas.

No interior do sistema penitenciário, devido à ausência de apoio familiar cotidiano e das condições precárias da própria unidade prisional que não dispõe das condições elementares que garanta um atendimento humanizado e um acompanhamento médico especializado constante durante o período de gestação, este período exige uma responsabilidade significativa.

Uma pesquisa realizada pela Secretaria de Assuntos Legislativo (SAL), Ministério da Justiça (MJ) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2015, no interior das unidades prisionais femininas, revelam a precariedade destas unidades ao destacar que:

O cárcere brasileiro é lugar de exclusão social, espaço de perpetuação das vulnerabilidades e seletividades em prática extramuros. Especificamente nas unidades femininas, encontramos maiores violações no tangente ao exercício de direitos de forma geral, e em especial dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como de acesso à saúde especializada, em especial a ginecologistas. (SAL/MJ; IPEA, 2015).

As condições insalubres no âmbito do sistema penitenciário se contrapõe, novamente, diante do ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que o artigo 14 da Lei de execuções penais assegura em seu parágrafo 3º: “Será assegurado acompanhamento médico à mulher, principalmente no pré-natal e no pós-parto, extensivo ao recém-nascido”, conforme incluso

pela lei federal nº 11.942, que assegura especificamente às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência (BRASIL, 2009).

Assim como as gestantes, os bebês também são suscetíveis e vulneráveis e, com um agravante em relação as crianças que emocional e fisicamente é um ser dependente, ficando a cargo da mãe e/ou de um outro adulto cuidar e proteger essas crianças.

Diante disto, o papel do Estado na preservação da integridade destas famílias é fundamental, haja vista que tanto mães como filhos ou filhas, durante esse período estão sob sua custódia/tutela e os direitos de ambos devem ser preservados e garantidos.

O período que a criança passa dentro do cárcere configura uma violência contra ela e a negação de seus direitos visto que a criança é um ser humano e sendo assim sujeito de direitos.

Uma pesquisa realizada em uma das muitas unidades do Estado de São Paulo seguindo a escala de avaliação de ambiente coletivo para crianças de 0 a 30 meses desenvolvida por Harms, Cryer e Clifford, nos Estados Unidos, apontou para problemas no espaço e no mobiliário utilizados por essas crianças.

A pesquisa revela que:

[...] em toda a unidade não há espaços de estimulação aos bebês, não há brinquedos, as paredes são todas da mesma cor, com exceção de alguns quartos que têm colado nas paredes imagens de revistas, desenhos, etc., logo as estimulações dos bebês ficam sob responsabilidade das mães (STELLA, 2010, p.37).

O Brasil é um dos países signatários das chamadas *Regras de Bangkok* (traduzida para o português em março de 2016), documento assinado em 2010, na 65.^a Assembleia das Organizações das Nações Unidas (ONU), que reconhece a necessidade de uma atenção e um tratamento diferenciado às mulheres em situação de privação de liberdade.

A preocupação da ONU com a mulher gestante privada de liberdade segue na esteira dos direitos humanos, ainda que estes não encontrem respaldo em determinados países ou não seja contemplado na sua plenitude, os direitos da mulher presa devem ser garantidos e preservados.

Entre as regras firmadas na Conferência de Bangok, chamamos a atenção para os itens 1 e 2 da regra 23 que trata dos direitos da mulher gestante em privação de liberdade.

Nos estabelecimentos penitenciários para mulheres devem existir instalações especiais para o tratamento das reclusas grávidas, das que tenham acabado de dar à luz e das convalescentes. Desde que seja possível, devem ser tomadas medidas para que o parto tenha lugar num hospital civil. Se a criança nascer num estabelecimento penitenciário, tal fato não deve constar do respectivo registro de nascimento. 2) Quando for permitido às mães reclusas conservar os filhos consigo, devem ser tomadas medidas para organizar um inventário dotado de pessoal qualificado, onde as crianças possam permanecer quando não estejam ao cuidado das mães. (BRASIL, 2016).

Nota-se a preocupação das entidades civis e públicas na promoção e proteção dos direitos da mulher privada de liberdade e no cuidado com a criança nascida no cárcere, bem como, com a gestante em cumprimento de pena. É evidente que o artigo lança um olhar humanitário sobre essas mulheres e crianças.

Mulher e criança, devem ser respeitados enquanto sujeito de direitos, mesmo em situação de privação de liberdade.

No caso da progenitora no tocante à criança, esta não deve ser penalizada pela transgressão dos adultos. Cabendo ao Estado garantir a convivência familiar de forma a não incorrer na violação dos direitos legalmente estabelecidos e dos direitos humanos.

O DIREITO DE SER MÃE E DE SER FILHO OU FILHA

Como já destacado anteriormente as condições da mulher gestante dentro do ambiente prisional é uma violação direta dos direitos da mulher e da criança que são expostos (cada uma em sua medida) de forma vilipendiada a um modelo institucional e disciplinar rígido e embrutecido que tem por objetivo a punição.

Se não bastasse isto, em momento algum o ambiente ou sua arquitetura, foi pensado para a mulher gestante e/ou para a criança filha desta.

Outro fator que revela o ultraje de como essas mulheres e suas crianças são submetidas é o tratamento dirigido a ambos após o período de amamentação.

Também está previsto em lei que o período de amamentação será referência para a permanência da criança junto à sua mãe.

Transcorridos o prazo (mínimo) de seis meses a criança já pode ser afastada de sua progenitora e é entregue a um parente próximo ou a uma instituição, dependendo das condições avaliadas pelo Juízo da Vara da Execução Penal correspondente.

As mulheres em situação de privação de liberdade, nesses casos, são impedidas de exercer o papel de mãe.

A ocorrência de atos como este que nos remete, em memória histórica, à um País escravista que permite lembrar das mulheres em cativeiro, que serviam como amas de leite, amamentando os filhos dos escravagistas.

E, uma vez que as crianças atingissem certa idade, então eram-lhes retiradas destas mulheres para uma formação em que este convívio, provavelmente, caísse no esquecimento.

Permitir às mulheres em situação de privação de liberdade estar com sua prole apenas durante o período de amamentação é submetê-la a uma condição análoga à escravidão.

É condicioná-la a um estado de coisas onde seus direitos e sentimentos são totalmente desrespeitados e violados.

Já contra a criança que passa por essa situação a violência é muito mais grave por se tratar de um infante e ter seus direitos violentados, ainda, durante sua gestação.

A criança com histórico materno de encarceramento familiar nasce presa por ter cometido o “pior” dos crimes, ter sido gerada por uma sentenciada.

Pelo delito de ter nascido filha ou filho de pessoa em situação de privação de liberdade o castigo é o não direito. Ser filho ou filha, estar com aquela que o gestou por meses em condições desumanas e, que apesar do abandono político e institucional teimou em vir ao mundo e assim como

sua progenitora encontra-se privado de sua liberdade e logo da condição de progênito de prole.

Passar pela privação de liberdade, isto é, pelo cárcere ou conviver com alguém que passou por ele é a garantia de exclusão social devido ao preconceito e a falta de preparo da sociedade em lidar com pessoas com histórico de encarceramento. Mas, nascer nessas condições é vir ao mundo com uma intensa exclusão social. É herdar o descrédito e o estigma como destaca Goffman (1980).

O indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social – uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa. Assim, a mulher fiel do paciente mental, a filha do ex-presidiário, o pai do aleijado [...] todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam. (GOFFMAN, 1980, p. 39).

Ainda como destaca Spagna (2008), no tocante aquele que interage de alguma maneira com o apenado: “[...] mães, esposas, noivas, namoradas, companheiras, entre outras, que mantêm com o interno algum tipo de interação afetiva, estabelecida antes ou após seu encarceramento [...]” também sofrem deste estigma.

O estigma herdado pelo familiar do privado de liberdade, em especial, a criança filha desta, passa a vida a ser perseguida por esta marca. Onde quer que se vá e sempre que o fato vem à tona, o julgamento alheio se revela empurrando essa criança e/ou a família para uma realidade antes desconhecida, a do isolamento social e a negação, muitas vezes, por não saber lidar com o juízo de valor imposto pelos outros ou por seus pares. A esse respeito, Goffman (1980) salienta:

O que pode ser dito sobre a identidade social de um indivíduo em sua rotina diária e por todas as pessoas que ele encontra nela será de grande importância para ele. As consequências de uma apresentação compulsória em público serão pequenas em contatos particulares, mas em cada contato haverá algumas consequências que, tomadas em conjunto, podem ser imensas. Além disso, a informação quotidiana disponível sobre ele é a base da qual ele deve partir ao decidir qual o plano de ação a empreender quanto ao estigma que possui. (GOFFMAN, 1980, p. 58).

Dessa forma, os filhos e filhas das mulheres em situação de privação de liberdade também atravessam o processo de encarceramento. Não podemos nos olvidar de que o encarceramento gera angústia e insegurança, empurrando-os ao anonimato, levando-os a ocultar parte de sua história por não saber assimilar toda essa carga emocional que as afligem fora dos muros da prisão. Os muros que cercam o espaço prisional transformam esse lugar em um local de violação de direitos das famílias amplificando a desigualdade e a miséria dos que são arrastados para essa realidade como destaca Wacquant:

O aparelho carcerário brasileiro só serve para agravar a instabilidade e a pobreza das famílias cujos membros ele sequestra e para alimentar a criminalidade pelo desprezo escandaloso da lei, pela cultura da desconfiança dos outros e da recusa das autoridades que ele promove. (WACQUANT, 1999, p. 7).

As crianças e os familiares também acabam se construindo vulneráveis socialmente, devido ao estigma que carregam consigo fazendo com que busquem apoio em outros que passem pelo mesmo drama. O universo prisional é um mundo controverso, pois é nesse ambiente de violência onde essas pessoas acham a força e o conforto necessário para continuar apoiando seus entes queridos que ali se encontram tutelados e lidar com a falta de políticas públicas que auxiliem essas mulheres, filhos e familiares a atravessar esse momento de extrema vulnerabilidade restando a esses a solidariedade entre as famílias que compartilham do mesmo drama e da mesma dor, transformando esse espaço (prisional) em um lugar de “refúgio” onde todos os que partilham dessa realidade são iguais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade dos dados e dos fatos impõe ao sistema penitenciário brasileiro uma qualificação que poderíamos denominar brutal e degradante, o colocando contra inúmeros tratados e convenções internacionais em matéria de respeito aos direitos humanos das pessoas privadas de liberdade.

No ordenamento jurídico brasileiro, ou seja, no campo da legalidade enquanto Estado Democrático de Direitos da República

Federativa, o sistema penitenciário no Brasil é um dos seus maiores (se não o maior) contra-testemunhos.

Por mais que possam ser apontadas ações pontuais que se dirijam a oferecer melhores condições as pessoas em situação de privação de liberdade (ampliação no número de vagas, oferta de educação e trabalho, assistência jurídica por meio de defensores públicos), parece nos impossível humanizar o cárcere tal qual ele se estabelece no País.

A seletiva e segregadora política de encarceramento em massa em curso há décadas no Brasil, não será melhor se tal discriminação econômica, etnicorracial, geracional ou de gênero for eliminada.

Assim como, o endurecimento das leis, a redução da maioridade penal, a construção de presídios e a privatização da gestão do sistema carcerário não inspiram melhores horizontes ou consensos.

É preciso expor o despropósito de tal política na redução da violência social. E, conjuntamente, atestar a falência do sistema como um todo no que tange a construção de uma sociedade com justiça e direitos.

Não faz sentido falar em crise do sistema penitenciário, é preciso entender o que a realidade comprova e evidenciar um projeto que deve ser desqualificado como política social e de segurança.

Diante do quadro de calamidade neste contexto, urge viabilizar o desencarceramento na perspectiva do fortalecimento das práticas comunitárias de resolução pacífica de conflitos.

Neste sentido um modelo a ser difundido é a justiça restaurativa, no entendimento do desenvolvimento dos conflitos e na aprendizagem transformativa dos mesmos (CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DE CAMPO LIMPO, 2017).

Um outro problema a ser abordado, trata da naturalização do cárcere. Esta só pode promover a banalização da violência, o desprezo pelos direitos humanos e o fatalismo da barbárie. Nada mais razoável se vislumbra nesta perspectiva.

No que diz respeito a questão de gênero e dos direitos das mulheres, o sistema penitenciário se afirma em sua institucionalidade

sexista, cujo caráter patriarcal vitimiza, agride profundamente, macula a pretensa civilidade democrática no Brasil.

No sistema prisional, ser mulher ou afirmar o gênero é indicativo de intensa violência em que a legalidade inexistente como parâmetro.

No âmbito do sistema penitenciário as violações aos direitos das mulheres se manifestam de tantas formas quanto forem possível defini-las: obstétrica, simbólica, de gênero, institucional, estatal, psicológica, entre inúmeras outras.

O rompimento dos laços familiares que o encarceramento provoca deve ser igualmente repudiado e, no mínimo, a garantia de direitos das mulheres, mães e crianças respeitado pelo Estado.

Por fim, o sistema de justiça criminal deve ser chamado à responsabilidade de assegurar a justiça as pessoas em situação de privação de liberdade, sobretudo daqueles segmentos marginalizados historicamente, como no caso das mulheres.

O aparato judiciário (Ministério Público, Defensoria e demais órgãos estatais), se apenas se mobilizassem pelo estabelecido constitucionalmente, já oportunizaria debater a questão com alguma civilidade.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Departamento de Monitoramento e Fiscalização do Sistema Carcerário e do Sistema de Execução de Medidas Socioeducativas. *Regras de Bangkok*: regras das Nações Unidas para o tratamento de mulheres presas e medidas não privativas de liberdade para mulheres infratoras. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2016.

BRASIL. *Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984*. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210compilado.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Mulheres encarceradas diagnóstico nacional*: consolidação dos dados fornecidos pelas unidades da federação. Brasília, 2008.

- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Mulheres Presas: dados gerais*. Projeto Mulheres/DEPEN. Brasília, 2011.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Assuntos Legislativos. *Dar à luz na sombra: condições atuais e possibilidades futuras para o exercício da maternidade por mulheres em situação de prisão*. Brasília: Ministério da Justiça; IPEA, 2015. (Série Pensando o Direito, 51).
- BRASIL. Poder Judiciário. Conselho Nacional de Justiça. *Novo diagnóstico de pessoas presas no Brasil*. Brasília, 2014.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. *El Género em Disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Trad. M. O. Antonia Mufloz. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- HAUG, Frigga. Para uma Teoria das Relações de Gênero. In: BORON, Atilio A.; XAVIER, Amadeo; GONZÁLEZ, Sabrina (org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2006. p. 345 - 359.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARTINEZ, Vinício Carrilho. Estado Penal: Mors Tua, Vita Mea. In: BORGES, Paulo César B. (org.). *Leituras de um realismo jurídico-penal marginal: homenagem a Alessandro Baratta*. São Paulo: NETPDH; Cultura Acadêmica Editora, 2012. p. 105 - 122.
- MENDONÇA, Mônica Renata D.; BRAUNSTEIN, Hélio Roberto. Mulher Encarcerada: narrativas entre o sofrimento e a indignação. In: TORRES, Eli N.; JOSÉ, Gesilane M. (org.). *Prisões, violência e sociedade: debates contemporâneos*. Jundiaí: Paco, 2017. p. 321 - 339.
- PASTORAL CARCERÁRIA NACIONAL. *Tortura em tempos de encarceramento em massa*. São Paulo: ASAAC, 2016.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês: SCOTT, J. W. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988. p. 28-50, de artigo originalmente publicado em: *Educação & Realidade*, v. 15, n. 2, jul./dez. 1990. Tradução da versão francesa: Les Cahiers du Grif, n. 37/38. Paris: Editions Tierce, 1988, por Guacira Lopes Louro.

SILVA, Lillian Ponchio e; PENNA, João Bosco. O infanticídio e a desigualdade de gênero como formas de violência denunciada pela criminologia crítica. In: BORGES, Paulo César B. (org). *Leituras de um realismo jurídico-penal marginal: homenagem a Alessandro Baratta*. São Paulo: NETPDH; Cultura Acadêmica Editora, 2012. p. 199 - 212.

SPAGNA, L. M. N. Mulher de Bandido: a construção de uma identidade virtual.

Revista dos Estudantes de Direito da Universidade de Brasília, Brasília, n. 7, p. 203-228, 2008.

STELLA, Claudia *et al.* Creches em presídios: limites e possibilidades. Relatório de Pesquisa. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Psicologia/2012/BIBLIOT_DIG_LEVV/JUSTICA_E_CID/Rel_final_mackpesquisa_creches_em_presidios_2008.pdf. Acesso em: 09 mar. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

WACQUANT, Loïc. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos [a onda punitiva]*. Trad. Sérgio Lamarão. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BATISTA, Wilson Roberto; BRABO, Tânia Suely A. M. Uma reflexão sobre o gênero no âmbito do sistema penitenciário brasileiro. In: TORRES, Eli N.; JOSÉ, Gesilane (org.). *Prisões, violência e sociedade: debates contemporâneos*. Jundiaí: Paco, 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.942 de 28 de maio de 2009*. Lei de Execução Penal, para assegurar às mães presas e aos recém-nascidos condições mínimas de assistência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11942.htm. Acesso em: 20 fev.2017.

BRASIL. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. *Infopen Mulheres*, 2016. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/noticias/estudo-traca-perfil-da-populacaopenitenciaria-feminina-no-brasil/relatorio-infopen-mulheres.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

CYPEL, Saul (org). *Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos três anos*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

DESVENDANDO A VIOLÊNCIA NA QUESTÃO DE GÊNERO

Maria de Fátima Rodrigues de Oliveira

INTRODUÇÃO

O trabalho, construído a partir de pesquisas bibliográficas, remete a reflexão de quanto a violência simbólica atinge os indivíduos sem que estes tenham consciência de tal fato, bem como dar ciência do papel que o Estado exerce diante do poder da violência simbólica e de como o judiciário reage diante este poder. Hoje com a Lei Maria da Penha é possível encontrar uma luz no fim do túnel, já que a mesma não pune só a violência física, mas também a patrimonial, psicológica e moral.

O Estado tem o dever de defender os cidadãos de toda e qualquer violência, mas em se tratando da simbólica não é o que acontece. A sociedade,

com o seu modo patriarcal, faz da mulher em maior e dos homossexuais em menor número, serem as vítimas desta mesma sociedade machista; só que de forma despercebida. Não se tem consciência da violência simbólica.

Explicar o poder da violência simbólica se torna uma tarefa árdua, visto que, ela é tão subjetiva e por isso tão poderosa. A conscientização se faz necessária à fim de combatê-la.

O enfrentamento legitimando as classes, gêneros, raças contra a violência simbólica é muito importante para o descortinamento da sociedade em geral, na busca do bem comum.

A violência simbólica denota relações de poder, a fim de dar conta do papel das mulheres na História desde os primórdios até o momento presente, no seio da família por exemplo, elas vêm buscando uma nova forma de pensar, pós-patriarcal, que desconstrua os discursos e que possam analisar melhor o funcionamento das relações por elas representadas no momento atual.

Outro objetivo também é de desenvolver reflexões críticas multidisciplinares sobre a violência que as cercam.

Foi utilizado como metodologia relatos de mulheres que sofrem ou já sofreram algum tipo de violência física ou simbólica, analisados também artigos, juntamente com levantamentos bibliográficos e historiográficos de estudos à cerca da violência, assim como dados de produção jurídica-códigos e legislações pertinentes.

1. O PODER DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

A violência simbólica pode ser exercida tanto para o bem como para o mal. Trata-se da privação e da relação de usurpação como em qualquer tipo de violência física. Porém, ela se dá de maneira sutil e invisível, o que acaba por envolver o indivíduo de forma vertical e criando uma ciência para o consumismo e, assim, rouba-se a possibilidade de individualização. Para Bourdieu (1989 *apud* ANDRADE CUNHA, 2007, p. 23), violência simbólica é “uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, em que causa danos morais e psicológicos. É uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de uma imposição determinada, seja esta econômica, social ou simbólica.”

Dessa forma, abre-se dois recortes que explicam esta ciência: o cinismo e o desmentido. As ideias vão mudando, se articulando devido a esses dois recortes.

O cinismo é o cimento que liga a sociedade e dá a ideia de concretude e objetividade; já o desmentido amarra o conceito de indivíduo. É o não reconhecimento e a não validade perceptiva e afetiva de toda a violência sofrida. A pessoa é fragilizada constantemente sem se dar conta disso. Enquanto que no cinismo se discute a verdade, onde se tem a oportunidade de se falar o que se pensa sem hipocrisia, no desmentido o indivíduo está preso em seus princípios e preceitos morais de forma que não encontra saída ou solução adequada para nada. A minha dor é a maior e a pior de todas. (Fernando Pessoa), o (nós) deixa de existir para dar lugar ao eu.

Exercida por determinada pessoa ou grupo de pessoas, a violência simbólica faz uma concordância entre o dominador e o dominado, cria-se assim o objetivo de elucidar as relações de domínio que diferente da violência física é exercida com o consentimento de quem sofre, ou seja, do dominado. Essa relação não é reconhecida como violência e sim como parte de uma interdição com base no respeito e até no medo.

Assim sinaliza Bourdieu (1989, p. 46 *apud* PIMENTA, 2011, p.15) quanto aos diferentes tipos de conceitos a respeito da violência simbólica:

Supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física. [...] O que não é, obviamente, o caso. Ao se entender “simbólico” como o oposto de real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente “espiritual” e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. É esta distinção simplista, característica de um materialismo primário, que a teoria materialista da economia de bens simbólicos, em cuja elaboração eu venho há muitos anos trabalhando, visa a destruir [...].

A maior dificuldade está no enfrentamento à violência como um todo e particularmente, a violência simbólica e de gênero legitimando vários tipos de violências de que nada mais é do que qualquer forma de agressão ou constrangimento físico, moral, psicológico, emocional, institucional, cultural ou patrimonial que tenha por base a organização social dos sexos e que seja impetrada contra determinadas pessoas explícita

ou implicitamente, devido as suas condições ou orientação sexual, por exemplo. A respeito do poder de violência simbólica, assevera Olney Queiroz Assis (2011, p.24 *apud* NOTAROBERTO, 2013, p.18):

A norma jurídica em sua aplicação cotidiana é interpretada e entendida de acordo com o trabalho (livros, sentenças, pareceres, petições) de um grupo de homens (juristas, professores, magistrados, advogados, promotores) que, na comunidade jurídica, gozam de autoridade, liderança e reputação. Esses homens contribuem para que a norma assuma um determinado conteúdo em cada oportunidade em que é invocada. Na comunidade jurídica, aqueles que têm poder (autoridade, liderança, reputação) podem influenciar outros a adotar a sua interpretação como premissa de procedimento.

A violência simbólica é um conjunto de símbolos e representações agressivas e discriminatórias que se manifesta no seio da família e se dissemina nas escolas e fora delas.

O *silenciamento e o enxovalhamento* do sistema capitalista são agravantes desta violência que ameaça e mata. É preciso ver a violência não como vis física, concreta e atual, mas no sentido de ameaça.

Não se trata de violência como instrumento de direito somente e sim como manifestação deste (FERRAZ JUNIOR, 2003 p. 246).

A violência simbólica se dá na imposição legítima e dissimulada, com a valorização da cultura dominante, há relação com as desigualdades sociais, espaços escolares, as quais muitas vezes passa por despercebida na vida cotidiana. Esta está arraigada nos hábitos, costumes, nas leis, nas mídias, nas escolas, universidades, etc. A pessoa pensa em função desta violência, que deixa de ser algo circunstancial para se transformar em uma forma de modo de ver e de viver o mundo do homem (ODALIA, 1993, p. 9).

De certa forma o poder da violência simbólica é dado por aquele que de uma forma ou de outra detém o poder, por autoridade, liderança, representação podendo assim influenciar e adotar sua interpretação como verdade sua somente (ASSIS, 2011, p. 24).

Diferente da violência física, a simbólica atinge o modo de ser do homem contemporâneo, a mídia não se cansa de mostrar este espetáculo

todos os dias. Ela está banalizada pela influência com que as pessoas se habituaram a conviver com a mesma.

Os homens também sofrem as consequências da violência simbólica quando afirmam sua virilidade, por exemplo, eles vivem sob a fuga da tensão e da contenção, atraídos pela violência em geral.

O modelo masculino como é o centro do poder, como ser superior contribui para que estes exerçam a dominação sobre as mulheres, tornando-as submissas a eles e as excluindo dos processos decisórios. Assim as mulheres não só passam por meio de uma lógica, como também contribuem para a perpetuação ou para o aumento do poder masculino. Os dominados acabam por contribuírem com a sua própria dominação.

Não se pode deixar de mencionar o papel da religião como sendo um fator que influi e muito na decisão das pessoas. A família sendo de modelo patriarcal sagrado onde a violência que era exercida como um lugar privilegiado, onde ninguém poderia adentrar. Portanto a subserviência das mulheres era e é legitimada ideologicamente até os dias atuais, justificando sua exclusão e desqualificação de espaço e decisões na sociedade. A religião é uma faca de dois gumes, pois vê a mulher no modelo dicotomizado do feminismo na figura de Eva e Maria que antagônicas e marcantes simbolizam o mal e o bem respectivamente.

O difícil é desconstruir valores e questionar esses modelos opressores e buscar outros paradigmas de espiritualidade a partir da tradição originária do Cristianismo e de outras culturas próximas. Graças a Deus, hoje há mulheres profetizas, juízas, pastoras, presidentes, sacerdotisas, rainhas que são protagonistas da história cotidiana e política, mas isso só foi possível após a segunda metade do século XX com o sufrágio universal, o voto o qual juntamente com os direitos trabalhistas a violência contra a mulher passou a ser tema de importância, tornando – se competência de políticas- públicas; o qual precisava ser resolvido urgentemente através da saúde, segurança pública, educação entre outros.

2. A ARTICULAÇÃO QUE ENVOLVE O SISTEMA JUDICIÁRIO E A EFICÁCIA DA LEI Nº 11.340/06 , LEI MARIA DA PENHA (BRASIL, 2006).

Inspirada na história real de violência desta mulher homenageada com seu nome dada à lei nº 11.340, após muitas lutas, esta lei trouxe grande avanço no que diz respeito ao enfrentamento à violência de gênero, mas a mesma reconhece várias formas de violência tais como a sexual, a moral, a psicológica e a patrimonial.

O STF, por maioria de votos julgou procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) nº 4.424, dando a este artigo 16 da referida lei, interpretação conforme a Constituição Federal de 1988 (CF), assentando a natureza incondicionada da ação penal em caso de crime de lesão, pouco importando a extensão desta, praticado contra a mulher no ambiente doméstico (DOU de 17/02/12). O código também propõe medidas protetivas de urgência, bem como medidas integradas de prevenção.

É difícil saber quando se trata de violência simbólica ou psicológica, por exemplo, ela se dá quando é notória a perturbação emocional, o controle de suas ações, comportamentos, crenças e decisões por parte de outra pessoa de convivência diária. Geralmente essas ações se manifestam em situações de ameaça, humilhação, vigilância, perseguição, insulto, chantagem ou limitação do direito de ir e vir.

Não é incomum que a violência doméstica física e psicológica acompanhe também a patrimonial a qual o companheiro/a exige todo o controle do seu dinheiro, como danificar, esconder seus objetos, documentos ou recursos econômicos, a fim de impedir que a pessoa possa viver sua própria vida. São vários os tipos de crimes que a violência doméstica configura com: roubo, furto, extorsão, estelionato, trabalho escravo, agressão, ameaça de morte, estupro, aborto, a mulher também pode ser obrigada a se prostituir, a não usar métodos contraceptivos, etc.

É importante saber que em qualquer caso de violência previstos na Lei Maria da Penha a acusação será realizada independente da vontade da vítima, e aí não se poderá retirar a queixa e o agressor não ficará livre do processo, como acontecia antigamente. Nos casos de agressões físicas, ainda que leves, não é necessária a representação, apenas o boletim de ocorrência.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), apenas 10% das agressões sofridas são denunciadas. Há serviços de apoio às mulheres e seus filhos, vítimas da violência no Brasil todo, porém é preciso maior investimento não só para redes de apoio e sim para que haja mais investimento para a prevenção e promoção de uma cultura de paz, livre de violência. A proteção dos Direitos Humanos das mulheres reflete acerca da necessidade da capacitação técnica dos operadores do direito nas temáticas de gênero, para fortalecer o enfrentamento de todas as formas de violência contra a mulher.

A cidadania das mulheres vem se tornando mais efetiva na medida em que ela conquista o poder político e social, apesar de toda opressão e coerção.

Faz-se também importante salientar o papel da mulher na sociedade, mesmo na patriarcal, enquanto agente social de fato e a inclusão dos estudos à cerca do feminismo na abordagem de gênero. Elas estão se aproveitando de lacunas e incoerências das práticas sócio-político-culturais vigentes para criar resistências frente à sua submissão.

A violência contra a moral deveria ser prevenida, impedindo assim a veiculação de mensagens que atingem a dignidade da mulher, reforçando a discriminação sexual e/ou racial, bem como outras formas de violência simbólica de gênero como: músicas, anúncios, mídia televisiva, etc. Estas contribuem na identidade subjetivando e diminuindo inclusive a autoestima.

É dever do Estado combater a violência, assegurando às mulheres o direito ao respeito e dignidade enquanto seres humanos.

A CF prevê um país sem sexismo, sem racismo e sem violência. Os códigos e as leis são como ordenações heterogênicas e coercíveis das relações sociais, cujas formas e conteúdos variam com o tempo e o espaço, assim como o direito é dinâmico.

O homem se transforma em massa, agrupam-se para encontrar a si mesmo e assim se sentir igual, mas a violência simbólica não se encontra somente nas massas e sim em todos os lugares. Há a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo os que exercem sem a percepção de sua existência.

A violência simbólica é reforçada na rigidez das paisagens urbanas, como nas casas bem protegidas com seus muros altos, cercas elétricas, nos bancos das praças públicas quebrados, na sujeira das ruas, na poluição dos automóveis, na poluição sonora, visual, etc. Fica expressa também nos hábitos ao reproduzir uma violência institucionalizada na miséria, na fome, na seca, no frio, etc. Expressa-se na lei que consagra os limites da violência permitida a cada sociedade que normaliza muitas vezes onde o que não é normal (ODALIA, 1993).

Os crimes hediondos se tornam cada vez mais frequentes, será que está voltando a época da barbárie? A resposta pode estar na educação.

A eficácia das formas de juridicidade do Estado se dá juntamente à capacidade de penetração de seus valores e sanções negativas ou positivas, quer dizer o Estado responde ao indivíduo como cidadão que se comporta perante as normas e regras que lhe são impostas. Estas podem ser flexíveis, assimétricas e heterogêneas de acordo com os instrumentos jurídicos deste Estado Moderno e configuram um sistema legal voltado à domesticação do que pode por sua vez escapar à malha do modelo organizador.

A penetração implica em poder de violência simbólica capaz de forjar práticas sociais e ao processo produtivo, por mais que os indivíduos não tenham consciência da significação exata e completa de seu envolvimento numa certa ordem os valores e as normas nela prevalentes têm de ser aceitos como obrigatórios, não importando quais sejam seus pontos e vista.

Como nos explica Miranda *apud* NOTAROBERTO (2013, p. 6), fica claro que o sistema judiciário é regido pela violência simbólica:

Pode-se dizer que, em nosso país, os olhares estão se voltando mais ao Supremo Tribunal Federal, fato este que não se via há alguns anos, tendo em vista que a própria topografia da Constituição vigente consagrou os direitos e garantias fundamentais do cidadão em relação ao Estado, advindo conseqüentemente o exercício da cidadania pela conscientização dos direitos. Assim, vem ganhando força e notoriedade o órgão que profere a última decisão dentro da estrutura do Poder Judiciário. Deste modo, sob uma visão panorâmica, não se vislumbra qualquer abuso das competências conferidas originariamente ao Supremo Tribunal Federal.

Devido ao pluralismo social dos códigos e das leis, as sanções, a integração e a identidade de cada sistema social resultam em um processo político de efetividade das instituições de direito e dependem da internalização dos valores de obediência por parte dos destinatários das normas. Enfim, o direito precisa ser efetivo para ser válido.

É utilizada para a organização do consentimento mediante a persuasão dos cidadãos no sentido de que as leis e os códigos são apolíticos e voltados à consecução da justiça.

CONCLUSÃO

A sociedade toda sofre com a violência, em especial as mulheres, que lutam pela conquista da liberdade e da democracia. Superar a discriminação de gênero, a divisão de classes e a dominação masculina faz parte da revolução que cada mulher deve fazer, começando com a revolução dentro delas mesmas, dia após dia.

Os meios de controle social têm uma natureza coercitiva sem estabilidade e autoridade, que se intensifica em função de determinada época em que são inseridas. Toda sanção vem de um grau de coercibilidade. Se rejeitadas essas regras, essa estrutura será rejeitada também pela sociedade.

Na busca de ascensão ao poder os indivíduos tendem a se submeterem aos padrões da sociedade, a uma gama de controles sociais difusos, graças aos sistemas simbólicos como a ambiguidade, o caráter hierárquico e discriminatório dos padrões de sociedade vigentes.

Por meio deste estudo é evidente a impossibilidade de delimitar uma fronteira entre a Ciência do Direito e a Sociologia Jurídica. Onde o real nunca se manifesta de maneira uniforme, pois está sempre em mudança, daí a tarefa do cientista social, cada vez mais árdua, por assim dizer, no sentido de dar conta de seus múltiplos discursos e inúmeras variáveis.

Novas estruturas simbólicas também se sustentam naqueles universos de que sendo examinados os problemas sociais que envolvem a violência feminina e de gênero é que conseguiremos orientar, de forma mais eficaz, esses vulneráveis a terem a consciência de todo o mal que os cercam. É preciso primeiro reconhecer o inimigo para depois enfrentá-lo.

Tanto as sociedades em desenvolvimento quanto o capitalismo são problemas do paradigma positivista, onde o Estado tenta nos envolver a favor dele e não do próximo. Onde cada vez mais o que importa é o TER e não o SER.

A adesão não questionadora abafa as críticas e é produzida assim uma sucessão de universos simbólicos articulados que tendem ou não a manterem a ordem social estabelecida ao mesmo tempo em que são criadas outras. Essas verdades incontestáveis de cada ordem dada, configurando o universo de símbolos.

O direito não pode ser visto como algo analiticamente dissociado dos fenômenos econômicos, políticos e culturais ele segue os padrões de organização da vida social, os quais podem variar de acordo com o grau de articulação das formas de dominação. O direito assim Entre grupos e classes da sociedade formam-se os conflitos, devido as transformações de uma determinada época, mudando assim a História.

Não se deve retroceder no que diz respeito à violência, voltando às barbáries, e sim temos que lutar na promoção da tão almejada paz.

Porque a vida é para ser vivida e não suportada, quando as mulheres são obrigadas a relevar tudo, ignorando seus sentimentos, ignorando as feridas antes abertas, impõe-se a elas uma espécie de tortura psicológica. E não se deve impor sofrimento a ninguém, incluindo a si mesmas para agradar os outros. Elas não são obrigadas a conviver com gente que as põe pra baixo, com um sorriso falso nos lábios e palavras pseudos - educadas. Elas não são obrigadas a conviver com gente que rouba o seu eu, que baixa a energia, que promove qualquer tipo de constrangimento. Não são obrigadas a se sacrificar por quem não dá a mínima por seus sentimentos. Não são obrigadas a compreender e a demonstrar empatia por quem as atropela feito um trator. Apenas quem sofreu a violência pode mensurar o peso de uma ofensa e a extensão de um estrago sofrido.

REFERÊNCIAS

ANDRADE CUNHA, Tânia Rocha. *O preço do silêncio: mulheres ricas também sofrem violência*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

ASSIS, Olney Queiroz. *Manual de direito Tributário apostilado II e III*. São Paulo: Saraiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. LEI n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do §8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência. CECCARELLI, Paulo Roberto. *Violência Simbólica e Organizações Familiares*. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2005.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo de direito: técnica, decisão, dominação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NOTAROBERTO, Fernando Antonio; MIRANDA. A súmula vinculante como instrumento de violência simbólica. *Revista Jurídica ESMP*, São Paulo, v. 4, p. 163-188, 2013.

ODALIA, N. *O que é violência*. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE / ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE (OMS/OPAS). Brasília, 17 de maio de 2018.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS:

ARAÚJO, Marcelo José. A violência simbólica: uma difícil percepção. *Revista Unimontes Científica*, Montes Claros, v. 6, n. 2, 2004.

ASSIS, Olney Queiroz. *Interpretação do direito: estilo tópico-retórico x método sistemático- dedutivo*. São Paulo: Lumen, 1995.

BERTO, Vanessa de Faria. Amélia é quem era mulher de verdade? Um estudo de relações de gênero, representações femininas e violência simbólica no cotidiano das comunidades de bairro de Marília- SP. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 17., ANPUH/SP- UNICAMP. *Anais [...]*. Campinas, 2004.

FARIA José Eduardo. *Eficácia Jurídica e violência simbólica*. (O direito como instrumento de transformação social). São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1988.

JARSCHER, Haidi; NANJARI, Cecilia Castilho. *Religião e violência simbólica contra as mulheres: direitos humanos, democracia e violência*. Florianópolis- 2008.

PASSOS, Kennya Regyna Mesquita; SAUAIA, Artemira da Silva e Silva. A violência simbólica no poder judiciário: desafios à efetividade da Lei Maria da Penha. *Revista da Faculdade de Direito da UFRGS*, Porto Alegre, n. 35, 2016.

RODRIGUES, Maria Elizabeth; NONATO, Eunice Maria Nazareth. A dominação masculina e a violência simbólica contra a mulher no discurso religioso. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 20, n. 1, 2015.

SADEK, Maria Tereza. Supremo tem exercido ativamente o seu papel político. *Consultor jurídico*, 15 dez. 2011. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2011-dez-15/supremo-exercido-ativamente-papel-politico>. Acesso em: 28 jan. 2017.

SANTOS, Marco Aurélio Moura dos. Violência Simbólica nas redes sociais: iniciação à violência coletiva (linchamento). In: CONGRESSO BRASILEIRO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, 7., São Paulo. Anais [...]. v.7, 2014.

SILVA, Maria Veruska; ANJOS, Edjânia Pereira dos. Dominação Masculina: a violência simbólica contra a mulher nas letras de músicas brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DA REDE FEMINISTA E NORTE E NORDESTE DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO, 17., Anais [...]. 2007.

RODRIGUES, Maria Elizabeth; NONATO, Eunice Maria Nazareth. A dominação masculina e a violência simbólica contra a mulher no discurso religioso. *Identidade!*, São Leopoldo, v. 20, n.1, 2015.

UNITINS, Eduardo Lima; SOUZA, Rosely Tavares. Violência Simbólica e as Relações Étnico- Raciais. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 4, n. 2, 2016.

WEBER, Castro Janaína Brito. A Lei Maria da Penha e a Violência Simbólica no conto para que ninguém a quisesse, de Mariana Calasanti. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DIREITO E LITERATURA - CIDIL, 2., v. 2, n.1, 2014.

DO SILÊNCIO À FALA: O DIFÍCIL ACESSO AOS CONTEÚDOS PSICOSSOCIAIS DA MULHER VÍTIMA DE VIOLÊNCIA.

Nilma Renildes da Silva

INTRODUÇÃO

A discussão do presente trabalho tem como subsídio teórico a Psicologia Histórico-Cultural cuja concepção de homem, que perpassa seus estudos, é de um ser ativo, que produz os meios para sua sobrevivência e vem tecendo a sua história no decorrer das relações sociais que estabelece com outros homens, por meio do trabalho. Este aqui entendido como atividade vital humana, um feito que ocorre entre o homem e a natureza, que colocou em movimento a força da qual seu corpo dispõe a fim de se apropriar da matéria e dar-lhe uma forma que lhe fosse proveitosa. Essa ação sobre a natureza exterior provocou modificações nela e no próprio homem, abrindo-lhe novas possibilidades de desenvolvimento.

Ao partir da compreensão de que o homem é um ser social e ativo, é importante a discussão de que o comportamento tido como violento não é inato, embora o homem possua a abertura para relacionar-se por meio da violência, aqui entendida como *vis* (do latim = força), como o uso da força para transformar a natureza, ou ainda, como um meio. O uso da força como mediadora das relações sociais está tão arraigada no cotidiano que é entendida como um *instrumento natural* do qual o homem se dispõe. Historicamente temos visto que a violência está tão vinculada à produção ou criação histórica, que às vezes não se caracteriza a violência como meio a serviço de um fim. discutimos que a violência assume diferentes configurações e que ela se caracteriza de acordo com CHAUI, como:

todo o ato de força contra a natureza de algum ser; de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror. Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas, em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (CHAUI, 1999, p.160).

A violência como meio está instalada na sociedade a serviço de determinadas relações sociais, ou seja, ao império da propriedade privada e a divisão da sociedade em classes. Esse fato também é visto nas relações intrafamiliares permeadas não só pelo sistema capitalista, mas também pela lógica do patriarcado, que influencia diretamente na discussão da violência psicológica, foco deste trabalho. Pela difusão das ideias de dominação na ação e no comportamento humano, podemos ver como a violência deixa seu caráter primário de instrumento transformador da natureza, para se tornar um fenômeno essencialmente social que, muitas vezes, tem o *fim* em si mesma para manter-se.

A VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA

Os laços que prendem as mulheres, adolescentes e meninas na condição de objeto em nossa sociedade remontam a um passado longínquo. Essas (em sua maioria), em função desse papel social “objeto”, não encontram ressonância para suas queixas e reivindicações em grande parte dos espaços públicos e privados. Apesar de podermos enumerar as conquistas das mulheres ao longo da história recente, o fato é que nos dias atuais o que impera é a violência doméstica contra mulheres e meninas, o feminicídio e um total descaso das políticas públicas para a implementação dos mecanismos já previstos em diferentes leis para abolir/diminuir o crime para com mulheres e meninas.

Neste texto vamos explorar a violência psicológica por conta da dificuldade de identificação, tanto pelos profissionais como pelas vítimas da violência psicológica. Devido a sua complexidade e ao fato de não deixar marcas físicas visíveis diretamente relacionadas à violência sofrida, ela acarreta danos à saúde psicossocial da vítima, não afetando apenas emocionalmente, mas também se agravando em outros quadros patológicos, o que produz impacto na vida emocional, pessoal e social. Dada a sua característica subjetiva, perceber o sofrimento da mulher provocado pela violência doméstica do tipo psicológico é bastante difícil, muitas vezes, até para ela mesma.

A lei 11.340 de 07/08/2006, conhecida como a lei Maria da Penha, traz claramente em seu artigo sétimo o entendimento do que se caracteriza a violência psicológica e que se constitui em um crime e na violação dos direitos humanos da mulher, conforme a lei:

a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2015).

Os constrangimentos, ridicularizações e grande parte das demais facetas da violência psicológica são principalmente explicitados por meio da linguagem nas discussões entre os casais. As falas do agressor vão deixando um rastro de humilhação e desqualificação da mulher que a faz sentir-se desumanizada. Por conseguinte, sentir-se incapaz de pensar por si própria, fazendo com que ela não tenha condições de refletir sobre o que está vivenciando, se há um dado de realidade naquilo que ouve do agressor e na vivência que ele explicita ou se há distorções. Os relatos das mulheres sobre a violência psicológica demonstram que a manipulação do agressor atinge um limite que é insuportável, levando-as a sentirem tanto medo e culpa que, enquanto durar a situação de vítima, não possibilita condições de reações às violências sofridas, sejam elas no ambiente doméstico ou públicos.

Um fator que agrava a violência psicológica no nosso entendimento é ela ser uma forma de agressão que está associada às demais, raramente ocorre isoladamente. Nos relatos de violência física, sexual, verbal ou moral, sempre acompanha a violência psicológica, nenhuma mulher sofre uma agressão física ou outra e não se sente humilhada e envergonhada. A violência psicológica, que muitas vezes se configura como brincadeiras constrangedoras, dúvidas em relação à fala da mulher chamando-a de louca e outros constrangimentos como as humilhações, desprezo afetivo, desqualificações e culpabilizações, não traz consigo gritos que podem ser ouvidos pelos familiares e vizinhos, dificultando que ela possa ser desvelada pelo entorno da vítima. Isso facilita para que o agressor se aproveite da situação, para usar cada vez mais a chantagem emocional contra a vítima e a convença de sua responsabilidade pelo ato da violência sofrida e a vítima, presa nessa trama, tem muitas dificuldades para se desembaraçar, quando consegue.

A violência psicológica normalmente não se revela, mas vem travestida pelas suas consequências, haja vista que em um primeiro momento (na maioria das vezes), a mulher vítima de violência psicológica busca auxílio psicossocial para as consequências da violência que silencia: problemas como depressão, distúrbios alimentares, ansiedade, distúrbio de pânico, doenças de ordem física e problemas de relacionamentos familiares, etc. Acessar as informações sobre a violência psicológica sofrida pela mulher exige do profissional não apenas o conhecimento sobre essas queixas, mas também a sensibilidade para buscar as causas desse sofrimento/queixa.

Nesse sentido, cabe o alerta de que a abordagem profissional tem que ter um alcance além da esfera psíquica ou física da mulher, buscando abordar como está o seu processo de reprodução da vida. Caso contrário, corre-se o risco de medicar “um crime”.

O medo, a culpa, a vergonha, a frustração e o sentimento de que o agressor, por ser amado, merece ser perdoado porque prometeu mudar seu comportamento, entre outros fatores, calam a vítima. No entanto, assim como os demais tipos de violência contra a mulher, os episódios são repetitivos, gerando ansiedade constante na vítima e refazendo o ciclo da violência. De acordo com Bárbara (2005), a violência doméstica segue, com maior frequência, uma dinâmica que se divide em três fases, sendo a primeira: Fase da Tensão, na qual agressor vai acumulando tensões e frustrações com as quais não sabe lidar e não consegue elaborar e, por isso, transfere para a vítima toda a responsabilidade. Nesse primeiro momento é comum culpar a mulher por qualquer coisa que ocorra na relação e com a qual ele discorda. Como dizem as mulheres “eles começam a puxar briga”. Nós entendemos que nessa fase as mulheres vítimas de violência vivenciam um *continuum* de violência psicológica, há uma tensão permanente que elas também acumulam.

A segunda fase é caracterizada como a Fase da Explosão, a partir de um detalhe irrelevante, de um motivo banal o agressor perde o controle e inicia a agressão para demonstrar poder. Muitas vezes após a agressão ele pode se sentir culpado ou ter medo de punição e intensifica a culpabilização da mulher. Essa culpabilização é para que a vítima não o denuncie. Já na terceira fase, com a ilusão de que a violência não vai se repetir, vem a que se caracteriza como Fase da Lua de Mel: o agressor manipula seu comportamento tentando se mostrar como um bom companheiro e prometendo mudanças, buscando proporcionar à mulher momentos bons e sem violência. Assim o ciclo se completa, a mulher já fragilizada de tanta violência não tem condições de reagir e o agressor retoma o controle da situação e ela se silencia cada vez mais.

AS ESTATÍSTICAS – OS NÚMEROS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra a mulher alcançou números exorbitantes. É um problema de saúde e desafia os profissionais da rede pública e privada

a encontrar formas de atuação que sejam capazes de prevenir essa forma de violência e aliviar o sofrimento daquelas que já foram e são vítimas. De acordo com informação do Portal Brasil, no primeiro semestre de 2016, o Ligue 180 – a Central de Atendimento à Mulher – registrou 555.634 atendimentos, em média 92.605 atendimentos por mês e 3.052 por dia. Ainda de acordo com essa fonte de informação, o percentual de 12,23% (67.962) foram relatos de violência. Entre esses relatos, 51,06% corresponderam à violência física; 31,10%, violência psicológica; 6,51%, violência moral; 4,86%, cárcere privado; 4,30%, violência sexual; 1,93%, violência patrimonial e 0,24%, tráfico de pessoas.

Esses são os dados que foram revelados, mas sabemos que a maioria das vítimas de violência doméstica não revela seu sofrimento. No Brasil hoje (novembro de 2017), 13 mulheres por dia não sobrevivem para denunciar a violência sofrida, 11 mulheres por dia são estupradas, essas foram as que denunciaram! E as que sofrem ameaças e não podem denunciar? Entre as mulheres negras, o feminicídio vem aumentando, ao passo que diminui entre as mulheres brancas. O que nos mostra que a população negra é a mais vulnerável, a maior vítima. Esses dados são apenas para ilustrar o quanto ainda se tem que avançar na proteção às mulheres vítimas de violência doméstica e no trabalho de igualdade entre os gêneros, pois o Brasil entre outras estatísticas funestas ainda é o:

4º país do mundo com maior número de casamentos de crianças e adolescentes. 70% das vítimas de estupro são crianças e adolescentes. A maioria, meninas. 19% dos bebês nascidos vivos são filhos de meninas entre 14 e 19 anos. Em alguns municípios onde a Plan atua, essas taxas podem chegar a 33%. A mortalidade de crianças filhas de mães adolescentes é 20% maior do que a das filhas de mães adultas e jovens. (INSTITUTO NEO MONDO, 2017).

As taxas descritas acima se somam à questão de que as meninas, que não se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade, têm cerca de quatro anos a menos que os garotos para a garantia de seu desenvolvimento infanto-juvenil. Comumente, quando elas retornam da escola (as que vão à escola) são diariamente chamadas a auxiliar a mãe ou a/o responsável nos trabalhos domésticos e nos cuidados com os filhos (as) menores ou a

realizar tarefas que não são impostas aos meninos, como: cuidado com a arrumação da casa, do quintal, das roupas, preparo da alimentação, etc.

A reprodução do patriarcado pelas mães/mulheres/responsáveis na educação dos/das jovens, o racismo, o machismo, a misoginia, a LGBTQfobia, etnocentrismo continuam a produzir mais violência e a objetificação da mulher. Pesquisa Datafolha publicada em 08/03/2017 discute que uma a cada três brasileiras de 16 ou mais anos já foi xingada, espancada, esfaqueada, ameaçada, chutada, empurrada, nos últimos 12 meses. Enquanto cresce a mortandade entre os garotos negros, cresce o abuso e as doenças sexualmente transmissíveis entre as garotas, principalmente entre as negras.

Levantamento empírico para futura pesquisa realizado por grupos de discentes da disciplina Psicologia Social II, que ministramos, demonstrou que em nosso município, as adolescentes e jovens apesar de conhecer e ter informações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei Maria da Penha, poucas denunciam ou comentam com seus responsáveis e/ou familiares os abusos sofridos na escola, na rua ou nos serviços públicos que participam como centros de convivência e unidades básicas de saúde, para exemplificar. A maioria delas relata já estar “acostumada” com esses maus tratos, naturalizando o uso da violência nas relações sociais, transformando em natural um fenômeno que é essencialmente social.

Na disciplina de Estágio em Psicologia Social e Comunitária há muitos anos atuamos com grupos de crianças e adolescentes em Centros de Convivência. Temos observado, ano após ano, a violência como forma de comunicação e de resolução de conflitos entre eles e muitas vezes com os educadores. Em muitos casos observamos, também, que os educadores ao desenvolver suas atividades com os usuários dos serviços usam a violência verbal, ameaças e em alguns casos a violência física. Demonstrando com isso que na mediação do processo de sociabilidade reina o senso comum, o despreparo e a falta de formação adequada para trabalharem com essa população, bem como, com a especificidade das relações permeadas pelo uso da violência.

Em relação às mulheres, as estatísticas não são mais amistosas, pelo contrário, o feminicídio ronda às portas de muitos lares brasileiros. No ano de 2016, 503 mulheres foram vítimas de agressão física por hora no Brasil. Representando 4,4 milhões de mulheres, de acordo com pesquisa DataFolha, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Ainda, essa mesma pesquisa demonstra que se contabilizar a violência

verbal, essa taxa cresce exponencialmente e vai aumentando conforme se enquadra os outros tipos de violência contra a mulher.

Na maioria dos casos de violência contra a mulher (61%), o agressor é conhecido. Sendo que 43% dos casos ocorrem dentro de casa e 39% acontecem na rua. A pesquisa ainda mostra que mais da metade das mulheres que foram vítimas não tomaram nenhuma atitude após serem agredidas. Pouco mais de 10% denunciaram o agressor em uma Delegacia da Mulher e apenas 1% ligou para o número 180 (Central de Atendimento à Mulher), de acordo com a pesquisa supracitada.

Esses dados corroboram a continuidade da violência contra a mulher mesmo após a criação da Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e a Lei do Feminicídio – Lei 13.104/2015 (BRASIL, 2015). A primeira teve como objetivo principal criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e a segunda passa a classificar o homicídio de mulheres como crime hediondo e com agravantes quando acontece em situações específicas de vulnerabilidade (gravidez, menor de idade, na presença de filhos, etc.).

De acordo com a Lei 13.104/2015, o Feminicídio é caracterizado quando a agressão envolve violência doméstica e familiar, ou quando evidencia menosprezo ou discriminação à condição de mulher, caracterizando crime por razões de condição do sexo feminino. A violência contra a mulher está sempre baseada em: sentimento de posse sobre a mulher; controle sobre seu corpo, desejo e autonomia; limitação da sua emancipação profissional, econômica, social ou intelectual; tratamento da mulher como objeto sexual; e manifestações de desprezo e ódio pela mulher e por sua condição de gênero.

De acordo com o Mapa da Violência de 2015:

Em 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários. Levando em consideração o crescimento da população feminina, que nesse período passou de 89,8 para 99,8 milhões (crescimento de 11,1%), vemos que a taxa nacional de homicídio, que em 2003 era de 4,4 por 100 mil mulheres, passa para 4,8 em 2013, crescimento de 8,8% na década. (WAISEFISZ, 2015, p. 15).

Em relação à morte de mulheres no Brasil, a taxa de feminicídio é de 4,8 para 100 mil mulheres – a quinta maior no mundo, segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 2015, o Mapa da Violência sobre homicídios entre o público feminino revelou que, de 2003 a 2013, o número de assassinatos de mulheres negras cresceu 54%, passando de 1.864 para 2.875, enquanto a taxa de mortes de mulheres brancas caiu 9,8%. E também como nos outros casos de violência, os homicidas eram parceiros ou ex-parceiros da vítima.

A VIOLÊNCIA NUA E CRUA

Esse texto foi produzido a partir do minicurso que ministramos no Encontro da Mulher de 2016 – UNESP/Marília XIII Semana da Mulher - Mulheres e Gênero: olhares sobre a educação, mídia, saúde e violência, no qual utilizamos uma dinâmica de grupo com uma história fictícia sobre “*gaslighting*”, uma forma de violência psicológica. O termo vem de 1938, da peça *Gas Light*, na qual o marido busca deixar sua mulher louca diminuindo todas as luzes (que funcionavam a gás) da casa e quando a mulher notava a diferença ele negava. É uma forma de abuso emocional que faz com que a vítima questione seus próprios sentimentos e sanidade, o que possibilita muito poder ao marido abusivo que, ao conseguir fazer a vítima perder a habilidade de confiar em si mesma, prende-a na teia do relacionamento abusivo.

Para a apresentação da dinâmica de grupo no minicurso, a estagiária Monique Cassiano Motta traduziu e organizou um material intitulado “Quando nos fazem de loucas” para utilizarmos com as/os participantes do minicurso¹. Este material foi utilizado em uma dinâmica de grupo e constitui-se como uma atividade bastante interessante como referência para pensarmos a violência psicológica no cotidiano. Ela consultou diversas fontes entre elas o site www.livredeabuso.com.br.

O material preparado foi constituído por um questionário com quatorze perguntas e uma tabela com os atos de violência que explicitam o *gaslighting*. Nas perguntas, para serem respondidas com “sim” ou “não”, foram descritas diversas situações que as mulheres vítimas de violência

¹ Auxiliaram na dinâmica de grupo no minicurso as estagiárias Nassin Golshan e Monique Cassiano Motta. A elas meus agradecimentos por esta e outras parcerias.

psicológica enfrentam no seu cotidiano. Foi um facilitador para reconhecer se o relacionamento é abusivo e para refletir sobre os impactos emocionais que essas práticas violentas provocam.

As perguntas tinham intuito de questionar se as mulheres duvidavam constantemente de si mesmas no relacionamento, se elas se perguntavam se estavam ficando loucas ou se pediam desculpas mesmo quando sabiam que estavam certas; também foi perguntado se elas precisavam esconder informações de amigos ou familiares para evitar constrangimento ou se mentiam para seus parceiros para evitar que fossem mal interpretadas; foi indagado se elas começaram a ter dificuldade em tomar decisões fáceis, se pensavam que eram mais confiantes antes do relacionamento e se começaram a sentir insegurança com muita frequência, dentre outras perguntas.

A tabela teve o objetivo de identificar os atos de violência: retenção do diálogo, contestação, bloqueio ou desvio do assunto, banalização, esquecimento ou negação. A seguir, exemplificá-los e deixar um espaço para que as mulheres preenchessem com suas lembranças de atos violentos sofridos e pudessem, assim, compreender o que sofreram.

Percebemos durante o minicurso o quanto os profissionais careciam de materiais que os instrumentalizassem para atuar diretamente com a violência psicológica, no entanto, gostaríamos de ressaltar a importância da formação continuada dos profissionais que atuam com mulheres vítimas de violência doméstica. Se basear em um conjunto de perguntas e em uma tabela não deixa de ser um bom ponto de partida, mas a complexidade das relações mediadas pela violência traz consequências muito danosas para todo o seu entorno, seja familiar ou não. A atenção à vítima de violência doméstica carece de uma equipe preparada para ir do acolhimento ao acompanhamento do caso, passando pelos diferentes tipos de tratamentos aos quais ela vai se inserir.

Dependendo da relação entre agressor e vítima é muito comum que a vítima queira apenas que o agressor mude sua compreensão e que os profissionais e legisladores possam desenvolver outras tipificações específicas nos relacionamentos entre os gêneros na sociedade capitalista. Muitas reivindicam os “centros de educação e de reabilitação para os agressores” para que esses homens sejam obrigados a se integrarem em programas de

reeducação e deixem de praticar atos ofensivos à integridade das mulheres, encaminhamento já previsto no artigo 45 da Lei Maria da Penha.

A experiência com grupos de mulheres vítimas de violência doméstica, nos seus diversos tipos, tem nos mostrado que a oportunidade de falar, escrever ou desenhar sobre a vivência traumática é um dos caminhos para superação das diversas consequências/sequelas provocadas na vítima. “*Vai ser muito bom falar sobre isso porque para mim vai ser um desabafo [...] não sei nem como começar*”. (Caso 3). Bem como, oportuniza que outras mulheres se percebam como vítimas e se encorajam para denunciar tal violência. A seguir, transcreveremos alguns trechos de falas de mulheres que sofreram agressões, nos quais é perceptível a Violência Psicológica entrelaçada com os demais tipos de violência. Toda forma de violência marca e deixa um traço psicológico nas mulheres que as impede de ter uma vida leve ou até a buscar novos relacionamentos, mesmo após muito tempo da separação.

CASO 1

[...]Eu jamais podia contrariá-lo ou fazer alguma crítica – ele sempre estava certo. Então me sentia envergonhada de expor essa situação. Eu me sentia cada vez mais torturada psicologicamente. O medo também era um motivo que me impedia, e com isso me manipulava para acreditar em tudo que ele falava. Ele inventava mil histórias que escondiam traições. Apesar de eu desconfiar de certas atitudes, ele sempre me convencia ao contrário, sempre se fazendo de vítima das situações, e eu, como sempre, era a louca, a ciumenta, a descontrolada. O medo também era um motivo que me impedia. Além da vergonha, medo, também a culpa. Sempre que ele me agredia, ele falava que a culpa era minha. Ele fazia grandes chantagens emocionais para me usar ... quando eu precisava de ajuda, a resposta era sempre um não carregado de desprezo. E quanto mais eu procurava por certos objetos, mais coisas eu descobria que haviam sumido. De joia até roupas caras, maquiagem, e até objetos de decoração. Mais uma vez, eu era a louca, a que desconfiava sem motivos. Ele queria me convencer que eu havia perdido essas coisas... Ele me fazia me sentir pra baixo, e qualquer tentativa de conversar eu sempre saía como a louca e culpada”.

CASO 2

[...]Começa com uma tensão, já tenho medo de fazer uma simples pergunta. Meu falar é tenso, medroso. Ele diz desembucha! Seu olhar é de repreensão. Não consigo sustentar meu olhar, minha fala me soa estranha. Desisto da pergunta me calo. Começo a roer as unhas. Dentro de mim confusão total, não sou mais aquela pessoa que era. Ele me pede dinheiro para comprar “droga” às vezes, eu não tenho. Ele manda eu pedir para minha mãe e diz que se eu disser para o que é, ele me mata. Sinto medo e vou até lá que é perto, minto para ela. A vergonha me impede de contar...um dia ele me pegou pelo pescoço, nem sei porque. Quando eu estava quase sem ar, rezei e me disse: que se eu saísse viva eu ia me separar. Essa situação se repetiu por muitas vezes, quando não está bêbado ou drogado ele é uma boa pessoa...olha meu dedo...ele que quebrou, por isso é torto. Da última vez que ele me enforcou vi a morte e aí tive coragem de procurar minha mãe [...] só eu sei o que isso deixou dentro de mim, não confio mais nas pessoas [...].

CASO 3

Nós estávamos para casar. Eu tinha 27 anos. Ele era muito carinhoso, me enviava flores e bombons. Mas também vivia me dizendo que eu era caipira que eu tinha o pé vermelho, desprezando minha origem. Estas palavras caíam feito bomba em minha mente eu ficasse péssima, pois, há muito tempo que eu tinha vindo do sítio [...] No mês antes do casamento ele me convenceu de que podíamos ter relações sexuais. A gente vai casar ele dizia! Passado duas ou três semanas após o casamento percebi que estava passando mal. Fui ao médico sozinha ele não quis ir comigo [...] Depois do casamento ele já vinha me tratando diferente, quando eu cheguei na minha casa ele estava deitado no sofá, mostrei o resultado do exame que comprovava a gravidez ele amassou e jogou pela janela. Você não tem ideia do que ouvi, ele queria que eu abortasse e disse que eu era uma idiota, retardada e que não soube me cuidar. Eu me sentia culpada e por aí foi, muita humilhação. Ali se foi um pedaço da minha vida. Ele tentou me persuadir a tirar a criança, eu era uma menina em termos de maturidade e era totalmente contra o aborto. Não adiantou eu tentar explicar que eu não sabia como evitar. Virou uma discussão. Meu casamento acabou ali, mas eu continuava com a

educação familiar que eu trouxe, mulher tem que aguentar o marido. Ali eu percebi que o homem com quem eu casei era um monstro. Eu tinha medo de dormir com ele, porque era uma violência o que ele fez comigo e não podia tomar pílula. Eu trabalhava e ganhava mais que ele. Depois de 9 meses engravidei e volta todo o sofrimento novamente... E depois de dois anos e meio, nova gravidez [...] aí começaram mais humilhações para mim e à minha família. Muitas ameaças de me matar e tive depressão pós parto. Ele passou a não me dar dinheiro para ajudar na criação dos meus filhos. Após isso, a relação se deteriorou muito caminhando para agressões físicas e ameaças de morte. Ele espalhava mentiras de que eu o agredia... o que sobrou de mim eu não consigo explicar eu não me sinto forte mas não quero carregar a síndrome de coitadinha. As palavras, as humilhações, as comparações e as marcas que ele deixou no meu corpo eu ainda consigo mostrar para as pessoas, mas as marcas que ele deixou no meu EU isso nunca vai apagar. Os meus sonhos de mulher... eu não sei o que sobrou da minha vida eu não sei... Você ser humilhada por uma pessoa que você entregou sua vida, isso nunca, nunca vai apagar [...].

Essas mulheres, após muitas lutas e quase morrerem nas mãos de seus agressores, conseguiram a separação. Todas elas carregam as marcas das vivências violentadas. Reiteramos o que disse uma participante no minicurso: “a mulher vítima de violência doméstica, seja qual for o tipo, vive em pânico, sob estresse porque nunca sabe quando será “atacada!” O medo, a paralisia e a vergonha não deixam as vítimas exporem a violência, a humilhação e a desqualificação constantes eliminam a autoestima. Com isso, a naturalização e negação da violência doméstica se reproduzem cada vez mais. No entanto, a coragem elimina o medo, enfrentar a vergonha e denunciá-la aumenta a autoestima e os grupos organizados contra a violência doméstica fortalecem e reavivam as mulheres vítimas de violência doméstica. “As mulheres devem tentar detectar qualquer sentimento que as deixe para baixo, vulneráveis se sentindo pior do que já sentem, muitos homens demonstram com palavras que são manipuladores”. Caso 2.

UMA BREVE CONSIDERAÇÃO FINAL

Estamos vivendo tempos difíceis também em termos econômicos e políticos, porque ao mesmo tempo em que vemos o crescimento da violência contra a mulher, assistimos a retirada de diversos direitos e da possibilidade da discussão sobre gêneros, sexualidade e violência na Educação, *locus* privilegiado para ações no campo da promoção de direitos e de coibição do uso da violência nas relações sociais. Homens, mulheres e outros gêneros precisam se engajar na luta rumo à eliminação de todas as formas de violência contra a mulher.

Atualmente, mais que necessário, precisamos pensar um conjunto de ações nos diferentes níveis de atenção em políticas públicas que abordem sobre o fenômeno da violência contra as meninas e mulheres, a fim de desnaturalizá-la. Bem como, promover debates e outras formas de discussão com a população de meninas e mulheres que tratem sobre seus direitos, explicitar as formas de abusos, evidenciar supressão de seus direitos, informá-las e orientá-las para buscar formas de protegê-los.

É preciso informar e discutir com a comunidade que considerar a mulher e a menina objetos da ação masculina, que discriminar por questão de gênero, etnia e outras discriminações, que a misoginia e que discriminar pela orientação sexual, é desumano e passível de punição e atenta contra os direitos de mulheres e meninas de terem autonomia no seu desenvolvimento pessoal e social. Nos projetos sociais para a juventude, precisamos desenvolver ações que busquem identificar vulnerabilidades e situação de risco tanto das meninas como das mulheres.

Outras ações necessárias são: organizar e/ou potencializar os grupos e programas que visam dar assistência aos casos de violação de direitos das mulheres; lutar pela ampliação dos serviços já existentes e propor a criação onde não há desenvolvimento de ações às mulheres e meninas vitimizadas e em situação de risco; propor formação continuada e acompanhamento para os profissionais que atuam com meninas e mulheres vitimizadas, pois a atuação com vítimas de violência acarreta estresse ao profissional que fica desamparado na sua atuação.

Finalizando este capítulo, reiteramos nossa posição de que além da luta no campo singular que cada mulher vítima tem que travar contra a violência doméstica, no campo particular não é possível discutir as

opressões sofridas pelas mulheres descontextualizando as questões de classe e raça. A primeira porque, de acordo com Saffioti (2015), a opressão das mulheres traz grandes vantagens ao capitalismo e configura-se como um instrumento de gestão da força de trabalho e a segunda porque, segundo Davis (2017, p. 37):

[...] as mulheres da classe trabalhadora, em particular as de minorias étnicas, enfrentam a opressão sexista de um modo que reflete a realidade e a complexidade das interconexões propositais entre opressão econômica, racial e sexual. Enquanto a experiência das mulheres brancas da classe média com o sexismo incorpora uma forma relativamente isolada dessa opressão, a experiência das mulheres das classes trabalhadoras obrigatoriamente situa o sexismo no contexto da exploração de classe – e as experiências das mulheres negras, por sua vez, contextualizam a opressão de gênero nas conjunturas do racismo.

REFERÊNCIAS

- BÁRBARA, M. S. *Enfrentando a violência contra a mulher: orientações práticas para profissionais e voluntários*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres, 2005.
- BRASIL. *Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha*, 2006.
- BRASIL. *Lei 13.104/2015 - Lei do Feminicídio*, 2015.
- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1999.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.
- INSTITUTO NEO MONDO. O que faz a Plan International?. 2017. Disponível em: <http://www.neomundo.org.br/2017/09/29/o-que-faz-a-plan-international/>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- WAISEFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília: Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres, 2015. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ACAYABA, Cíntia; REIS, Thiago. Mais de 500 mulheres são vítimas de agressão física a cada hora no Brasil, aponta Datafolha. *G1 São Paulo*, 08 mar. 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/mais-de-500-mulheres-sao-vitimas-de-agressao-fisica-a-cada-hora-no-brasil-aponta-datafolha.ghtml>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CALAZANS, M.; CORTES, I. O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha. In: CAMPOS, C, H. (org.). *Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista*. Rio de Janeiro: Lumem Juris, 2011.

GELEDÉS. *14 sinais de que você é vítima de abuso psicológico – o Gaslighting*. 10 set. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/14-sinais-de-que-voce-e-vitima-de-abuso-psicologico-o-gaslighting/>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica*. El Salvador, C. A: UCA Editores, 1989. v. II.

MENA, Fernanda. Uma em três brasileiras diz ter sido vítima de violência no último ano. *Folha Uol*, 08 mar. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/03/1864564-uma-em-tres-brasileiras-diz-ter-sido-vitima-de-violencia-no-ultimo-ano.shtml>. Acesso em: 21 jun. 2017.

PLAN INTERNATIONAL. Disponível em: <http://www.doeplan.org.br/nosso-trabalho-programas/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PORTAL BRASIL. Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

MULHERES E
GÊNERO-LITERATURA,
MÚSICA E POESIA

MULHERES NA LITERATURA — UMA HISTÓRIA DE PRECONCEITOS A SEREM SUPERADOS

Stela Miller

MULHERES ESCRITORAS EM CONTEXTOS DESFAVORÁVEIS

Em todas as instâncias da organização social - política, profissional, confessional, científica, artística, familiar, etc. - há ainda enormes desigualdades entre homens e mulheres no tocante ao lugar ocupado por estas na estrutura das diversas instituições sociais representativas dessas instâncias e, por extensão, no desempenho dos diferentes papéis sociais que exercem em tais instituições. No exercício de uma profissão, esse fato é notório; mesmo quando se consideram os mesmos cargos ocupados por ambos, a valoração atribuída ao trabalho do homem, em muitos casos, é maior que a atribuída ao trabalho da mulher. Nas relações familiares, ainda são muito graves os conflitos entre homens e mulheres, em grande parte deles resultando em ações praticadas em detrimento da mulher e até

mesmo de sua integridade física. Há, portanto, muitas condições de vida desfavoráveis a serem superadas pela mulher e, por isso, muita batalha a travar e muito espaço a conquistar, apesar dos avanços que historicamente já foram conseguidos.

No que diz respeito à participação da mulher na literatura, a situação não é diferente dos outros campos de atividade; também houve avanços, mas estes são ainda insuficientes. Embora a mulher venha ocupando novos espaços, está longe de se equiparar ao homem quanto aos ocupados por ele nessa área. Ou seja, “[...] a literatura ainda não é um espaço igualitário” (ROBINSON, 2015, p. 1). Na literatura brasileira contemporânea, por exemplo, em uma pesquisa feita com 258 romances, publicados de 1990 a 2004, constatou-se que os autores são brancos (93,9%), homens (72,7%), de classe média e moradores de regiões privilegiadas como Rio de Janeiro (47,3%) e São Paulo (21,2%) (ROBINSON, 2015). Ou seja, mulheres, negros e pessoas de classes sociais menos privilegiadas constituem a minoria no contexto da produção literária. Essa tendência, longe de ser restrita à realidade brasileira, se repete em nível mundial, muito embora já estejamos no século XXI, terceiro milênio da Era Cristã.

Além do fato de ser muito reduzido, o espaço hoje ocupado pelas mulheres no campo da literatura foi conquistado, ao longo da história humana, com muita dificuldade, com muita superação de obstáculos e empecilhos. Quando revisitamos o passado, vislumbramos um cenário em que, via de regra, a mulher ocupava um papel secundário em relação ao homem, os papéis sociais eram bem delimitados, cabendo à mulher restringir-se aos afazeres domésticos. Nesse contexto, não havia espaço para a mulher expressar-se com autonomia em qualquer campo da atividade humana, incluindo-se aí o campo da produção literária. Na literatura internacional do século XVIII e do início do século XIX, por exemplo, destacou-se, no Reino Unido, a romancista Jane Austen, que viveu de 1775 a 1817. Dentre as obras que ela escreveu, três são muito conhecidas e chegaram a se transformar em filmes recentemente: *Razão e sensibilidade*, *Orgulho e preconceito* e *Emma*. Entretanto, a desvalorização da figura feminina no âmbito das artes era tão forte naquele momento histórico, que “Seus primeiros romances foram recusados pelos publicadores, e ela teve de esperar quinze ou vinte anos depois de começar a escrever antes de que qualquer romance fosse aceito” (THORNLEY, 1970, p. 115, tradução

nossa): dois de seus romances acima mencionados, *Razão e Sensibilidade* e *Orgulho e Preconceito*, já haviam sido escritos e oferecidos por seu pai a um editor em 1797, mas foram recusados por ele, e somente em 1811 e 1813, respectivamente, essas obras foram publicadas com a exigência de que o nome de Austen não aparecesse, e a autoria fosse mencionada apenas como sendo de “Uma Senhora”. Só posteriormente, seu nome foi divulgado e reconhecido, e suas obras vieram a ser consideradas como clássicos da literatura inglesa (FRAZÃO, 2017a).

Por sua condição subalterna em relação aos homens, as mulheres escritoras da Europa nos séculos XVIII e XIX, precisavam, para ter suas obras publicadas, não revelar “sua identidade feminina, pois, como atividade e como carreira, uma mulher dedicar-se à literatura soava egoísta, não-feminino e até mesmo não-cristão.” Por essa razão, “muitas grandes escritoras permaneceram no anonimato; muitos grandes nomes foram perdidos, muitas obras renegadas para serem aceitas apenas posteriormente – ou postumamente.” (ROBINSON, 2015, p. 1).

A impossibilidade de revelar a própria identidade levou muitas escritoras daquela época ao uso de pseudônimos, “um artifício recorrente entre mulheres, que usavam nomes de homens para poder publicar”. E isso se prolongou por muito tempo, pois, mesmo “[...] em pleno século 20, vários países europeus tinham leis que impediam que mulheres ganhassem dinheiro sem a permissão do marido” (EHLING, 2013, p. 1). Naquele momento histórico, “havia um modelo que se impunha quanto ao papel social de mulher: o de esposa e mãe. Esse modelo permeia todos os romances, independentemente da filiação literária e das diferenças nas posições políticas assumidas ou historicamente atribuídas a seus autores” (LOPES, 2011, p. 136-137).

O uso de pseudônimos aplicou-se também a outros nomes que foram destaques na literatura internacional, como George Sand, George Eliot e os irmãos Acton Bell, Currer Bell e Ellis Bell. George Sand era, na verdade, Amandine Aurore Lucile Dupin, que viveu na França entre 1804 e 1876. Deu início a sua carreira escrevendo para o jornal *Le Figaro*, em parceria com Jules Sandeau, de quem derivaria o sobrenome de seu pseudônimo – Sand – e com quem escreveria, em 1831, o livro *Rose et Blanche*. A partir de 1832, iniciou sua carreira solo e escreveu seu primeiro romance, *Indiana*, adotando o pseudônimo masculino de George Sand,

para que pudesse ser aceita no meio literário (VIEIRA, 2016). Por sua vez, George Eliot escondia a verdadeira identidade de Mary Ann Evans, uma escritora britânica que viveu entre 1819 e 1880. Apesar de incentivada a escrever por seu companheiro de mais de vinte anos, George Henry Lewes, Mary Ann sabia que o tipo de romance que escrevia não seria aceito no mundo literário, e então adotou esse pseudônimo, “[...] para assegurar que seus trabalhos fossem considerados seriamente em uma era quando as mulheres autoras eram usualmente associadas com romances românticos.” Ela foi “[...] uma das principais romancistas britânicas do século 19. Seus romances, sendo *Middlemarch* o mais famoso, foram celebrados por seu realismo e insights psicológicos” (BBC, 2014, p. 1). Usando do mesmo artifício para lançarem sua coleção de versos, intitulada *Poemas*, editada em 1846, as irmãs Brontë - Charlotte Brontë, Emily Brontë e Anne Brontë - adotaram pseudônimos masculinos que mantinham apenas a primeira letra de seus verdadeiros nomes, respectivamente Currer, Ellis e Acton Bell, tendo por base a mesma motivação de Eliot - serem levadas a sério em uma sociedade amplamente machista. Para elas, entretanto, o recurso ao uso de pseudônimo foi breve; nas próximas obras publicadas, já puderam adotar seus próprios nomes e foram muito bem sucedidas: Charlotte fez sucesso com o romance *Jane Eyre*, Emily, com *O Morro dos Ventos Uivantes* e Anne, com *Agnes Grey*, obras que ganharam status de clássicos, dando-lhes a oportunidade de superar a situação inicial de anonimato. Entretanto, a aceitação inicial das três obras não foi igual para as irmãs Brontë: os romances de Charlotte e Anne foram muito bem aceitos pela crítica e pelos leitores, porém o de Emily sofreu severas críticas: “[...] para muitos críticos era impossível uma história tão densa ter saído da mente de uma mulher” (LEE-MEDDI, 2009, p. 1), declaração que revela explicitamente o preconceito em relação à figura feminina. E, em acréscimo a essa crítica, Emily era “[...] vista por alguns como se tivesse um demônio dentro de si para criar tão amoral personagem [...]”, em alusão ao personagem central da trama, Heathcliff, “[...] uma das personagens mais inquietantes da literatura universal, [que] desperta ódio e paixão entre os leitores, [e] é a própria essência bruta de todos os sentimentos” (LEE-MEDDI, 2009, p. 1). Comparada à obra de Shakespeare, Rei Lear, principalmente pelas paixões grandiosas e incontroláveis (THORNLEY, 1970), *O Morro dos Ventos Uivantes* causou não só um mal-estar nos leitores, como no próprio gênero literário da época, com sua temática e

estilo despidos do maniqueísmo moralista vigente, onde os bons e os maus não se distinguiam entre as personagens. O livro quebrava com o retrato literário do seu tempo, fugia ao romantismo estilizado e sucumbia ao realismo literário puro, desfazendo o momento literário em que foi escrito. Com o passar do tempo, quebraram-se os preconceitos e *O Morro dos Ventos Uivantes* tornou-se imprescindível, a obra mais importante escrita na literatura inglesa daquele tempo (LEE-MEDDI, 2009).

Embora esses fatos pertençam à história literária passada, preconceitos e discriminações à mulher literata não são exclusivos desse tempo; “[...] ainda hoje escritores e escritoras muitas vezes sentem a força dos estereótipos. Para o senso comum, mulheres devem produzir obras românticas e ‘leves’. Aos homens são reservados os thrillers” (EHLING, 2013, p. 1). Essa talvez tenha sido a motivação para que a conhecida autora da série Harry Potter, J. K. Rowling, da literatura contemporânea, escrevesse os romances policiais como *O chamado do Cuco* e *O bicho da seda* sob o pseudônimo de Robert Galbraith. E não é só: outra forma de ocultação da verdadeira identidade é a utilização de iniciais em vez do nome completo: a própria Rowling, cujo nome original é Joanne Rowling, apresentou-se ao público com as iniciais J. K. seguidas de seu sobrenome, provavelmente buscando uma identidade “neutra” para melhor transitar nos contextos marcados pela presença majoritariamente masculina (EHLING, 2013).

A MULHER NA LITERATURA BRASILEIRA – UMA CONQUISTA RECENTE

A participação da mulher na literatura brasileira é tardia. No Brasil colonial (séculos XVI, XVII e XVIII), tivemos, de acordo com a historiografia oficial, poucas mulheres que se dedicaram à produção literária. A educação escolar, nessa época, era majoritariamente destinada aos homens, ficando as mulheres, em grande parte, excluídas do processo educacional, o que cerceava o aparecimento de mulheres dedicadas às letras (BATISTA, 2012). Poucas mulheres, nesse período, tiveram oportunidade de se dedicar aos estudos e à produção de obras literárias. Alguns exemplos são Bárbara Heliodora, Beatriz Francisca de Assis Brandão, Ildefonsa Laura César e Ana Eurídice Eufrosina de Barandas (BATISTA, 2012). Bárbara Heliodora (1758-1819) foi casada com Alvarenga Peixoto, poeta árcade, e escreveu os poemas: *Conselhos de Bárbara Heliodora a seus filhos* e

Amada filha; Beatriz Francisca de Assis Brandão (1779-1868) dedicou-se “à poesia, à prosa e à tradução, assinando seus textos com o pseudônimo ‘D. Beatriz’. Voltada para as questões educacionais, dirigiu, em Vila Rica, um educandário para meninas” (BATISTA, 2012, p. 268); Ildefonsa Laura César (1794?) foi a primeira baiana a ter seus versos publicados em livro, e Ana Eurídice Eufrosina de Barandas (1806?) [...] “exercitou diferentes gêneros discursivos: poemas, contos, pequena novela e crônica dialogada” (BATISTA, 2012, p. 269).

A possibilidade de a condição feminina começar a se alterar deuse quando, em 1827, foi implantada “[...] a primeira legislação referente à educação feminina, garantindo à mulher os estudos elementares [...]” (BATISTA, 2012, p. 266), inserindo um contingente maior de mulheres no meio cultural de sua época. Todo esse demorado processo de inclusão da mulher no contexto educacional e cultural colaborou para que apenas no início do século XX as mulheres viessem a ter mais visibilidade no meio literário.

No Brasil do século XIX, a participação da mulher na literatura ainda era restrita. Nessa época, tivemos um exemplo de mulher literata que sofreu preconceitos por ser mulher, negra e bastarda. Seu nome era Maria Firmina dos Reis, tida como a primeira romancista brasileira. Nascida no Maranhão, em 1825, Maria Firmina viveu parte de sua vida na casa de uma tia materna, responsável por sua formação. Teve ainda o apoio do escritor e gramático Sotero dos Reis, seu primo por parte de mãe, e pôde, com isso, dedicar-se aos estudos na busca pelo conhecimento, e o fez como autodidata, baseando sua instrução em muita leitura – lia e escrevia francês fluentemente (MENDES, 2006). Maria Firmina escreveu em jornais, fez poesias e escreveu romances como *Úrsula*, de 1859, tido como precursor do romance escrito por uma mulher em nosso país, e como representante da “primeira voz feminina no Brasil que registraria a temática do negro”. Como costumava acontecer com as mulheres escritoras dessa época, esse seu romance foi “[...] assinado simplesmente por ‘uma maranhense’, recurso bastante usado no século XIX, principalmente pelas mulheres que se aventuraram a escrever [...]” (MENDES, 2006, p. 95). Ao longo dos seus 92 anos de vida, teve diversas publicações. Além do romance *Úrsula*, escreveu, durante a campanha abolicionista, o livro *A Escrava*, reforçando sua postura antiescravista, que ela expressa também como compositora do

Hino da Abolição da Escravatura. “Fundadora da primeira escola mista e gratuita do estado, a escritora sempre lutou pela educação, igualdade racial e de gênero” (PEREIRA, 2016, p. 1). Representante da fase romântica de nossa literatura, Maria Firmina dos Reis, trazia para seus escritos as questões ligadas à natureza, como o trecho de *Meditação* pode mostrar-nos (FENSKE, 2015, p. 1):

Vejamos pois esta deserta praia,
Que a meiga lua a pratear começa
Com seu silêncio se harmoniza esta alma,
Que verga ao peso de uma sorte avessa.

Outra mulher literata, nascida no século XIX, mas que viveu a maior parte de sua vida no século XX e se destacou como poetisa no cenário literário nacional, foi Cora Coralina, pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas. A importante poeta brasileira nasceu na cidade de Goiás, vivendo entre os anos de 1889 e 1985. Criou, em 1908, o jornal de poemas femininos *A Rosa*, junto com outras duas amigas. Seu primeiro livro - *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais* -, entretanto, só foi publicado em 1965, quando ela já estava com 76 anos. Além de ter se consagrado escritora, era também doceira famosa, atividade que exerceu até o final de sua vida (FRAZÃO, 2017b). Muito do que dela conhecemos está em seus próprios poemas. Falou de si mesma: “Sou mulher como outra qualquer. Venho do século passado e trago comigo todas as idades. [...]” (RODRIGUES, 2001). Falou de sua terra natal, de suas ruas e becos, dos muros, das plantas, das calçadas... Nas palavras de Oswaldino Marques: “É extraordinária a maneira como absorve, assimila o tempo e a geografia desse perdido paraíso dos trópicos, reofertado a nós em sua autenticidade inaugural” (MARQUES, 2006, p. 15).

Escreve, também, sobre o cotidiano, sobre as pessoas e fatos acontecidos em sua vida, amalgamando o singelo ao belo. Carlos Drummond de Andrade, em carta a ela escrita em 14 de julho de 1979, diz: “[...] seu lirismo tem a força e a delicadeza das coisas naturais” (CORALINA, 2006). Embora tenha vivido boa parte de sua vida no século XX, Cora Coralina sofreu as consequências do modo de funcionamento da sociedade dominante até aquele momento, tendo de se submeter às restrições feitas

ao papel da mulher na sociedade da época, que se limitava à procriação e educação dos filhos. Um fato ocorrido em sua vida, quando ainda era casada, ilustra essa realidade: Cora Coralina foi convidada a participar da Semana de Arte Moderna, de 1922, mas seu marido a impediu de aceitar o convite, perdendo, assim, a oportunidade de ter sua produção literária reconhecida já naquele momento histórico.

Com as transformações socioeconômicas provocadas pela Revolução Industrial e pela luta da mulher em defesa de seus direitos e conquista de sua independência, os espaços de participação foram se ampliando a partir do século XX, quando, então, muitos preconceitos e tabus foram se quebrando, e o papel da mulher na literatura foi tomando novas proporções. Um destaque dessa época, nas letras nacionais, foi Cecília Meireles: pintora, professora, jornalista e poeta, que dedicou seus escritos aos leitores adultos e também às crianças. Natural do Rio de Janeiro, onde nasceu em 1901, Cecília Meireles “[...] sofreu uma sucessão de perdas em sua história, o que não a deixou amarga nem derrotista. Motivos não faltariam. Seu pai morreu três meses antes de ela nascer, sua mãe faleceu três anos depois do nascimento da filha, que foi criada pela avó materna.” (CARPINEJAR, 2014, p. 14).

Gravados em sua memória, esses acontecimentos seriam lembrados em seus versos (MEIRELES, 2014, p. 51):

[...]
Tão longe, a minha família!
Tão dividida em pedaços!
Um pedaço em cada parte...
Pelas esquinas do tempo,
brincam meus irmãos antigos:
uns anjos, outros palhaços...
Seus vultos de labareda
rompem-se como retratos
feitos em papel de seda. [...]

Teve ainda outras perdas, como a de seus três irmãos e de seu primeiro marido. Em função desta última perda precisou cuidar sozinha de suas três filhas. Mais tarde casou-se novamente e deu continuidade a uma carreira que já vinha se estabelecendo de forma promissora. Publicou muitas obras, entre elas: *Espectros* (1919), *Viagem* (1939), *Romanceiro da Inconfidência* (1953), *Canções* (1956), *Flores e Canções* (1979). Cecília Meireles “[...] foi a primeira voz feminina de grande expressão na literatura brasileira, com mais de 50 obras publicadas” (FRAZÃO, 2017c, p. 1).

Outro nome de destaque na literatura nacional do século XX é Carolina Maria de Jesus, “[...] considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do País” (FRAZÃO, 2017d, p. 1). Carolina Maria de Jesus nasceu em uma família pobre, na cidade de Sacramento, interior de Minas Gerais, no dia 14 de março de 1914 e faleceu em São Paulo no dia 13 de fevereiro de 1977. Neta de escravos, era filha de uma lavadeira analfabeta e recebeu ajuda e incentivo de uma das freguesas de sua mãe - Maria Leite Monteiro de Barros - para frequentar a escola. A partir dos sete anos, frequentou o colégio Alan Kardec, onde cursou os dois primeiros anos do ensino fundamental. “Apesar de pouco tempo na escola, Carolina logo desenvolveu o gosto pela leitura e escrita” (FRAZÃO, 2017d, p. 1). Foi lavradora, empregada doméstica e catadora de papel e ferro velho. Quando estava morando em São Paulo, na favela Canindé, conheceu o jornalista Audálio Dantas, que fazia, em 1958, uma reportagem sobre essa favela e se interessou pelos seus 35 cadernos com anotações em forma de diário. Em 1959, Dantas publica trechos desses diários na revista *O Cruzeiro* e, em 1960, edita o conteúdo dos diários e publica o livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, que teve notável sucesso editorial (FOLHA..., 2016). Esse livro “[...] trata do dia a dia repleto de discriminação de uma mulher negra, mãe, pobre e favelada” (PEREIRA, 2016, p. 1) e retrata uma realidade que ainda persiste em nossos dias - a dura realidade de quem não tem seus direitos humanos básicos garantidos, o que pode ser observado nos trechos do diário de Carolina de Jesus que está publicado no livro *Quarto de Despejo* (JORNAL PLÁSTICO BOLHA, 2008, p. 1): “Deixei o leito às 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. [...] Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão.” Além de *Quarto de Despejo*, foram

também lançados os livros *Casa de Alvenaria*, *Pedaços de fome* e *Provérbios*, e trabalhos póstumos, como o de 2014, *Onde Estaes Felicidade*.

Contemporânea de Carolina Maria de Jesus, destacou-se também no cenário das letras a Ucraniana Clarice Lispector, que nasceu em 1920 e aos dois anos veio com sua família para o Brasil. Inicialmente estabelecida na cidade de Maceió, em Alagoas, muda-se, em 1925, para a cidade de Recife, em Pernambuco, onde Clarice passa sua infância. Aos dezessete anos, vai para o Rio de Janeiro, e, nessa cidade, forma-se em Direito no ano de 1943, mesmo ano de seu casamento com Maury Gurgel Valente e do lançamento de seu primeiro romance *Perto do Coração Selvagem*, com o qual recebe, em 1944, o Prêmio Graça Aranha. Depois disso, Clarice passa a morar em vários lugares fora do Brasil para acompanhar seu marido que assumiu carreira diplomática. Em 1959, separa-se de seu marido e volta ao Rio de Janeiro com seus dois filhos, Pedro, nascido na Suíça em 1949 e Paulo, nascido nos Estados Unidos em 1953. A partir daí trabalha em jornais - *Correio da Manhã*, *Diário da Noite* - ao mesmo tempo em que continua a escrever seus romances (FRAZÃO, 2017e, p. 1). Clarice Lispector, “[...] reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX”, escreveu romances como *O Lustre* (1946), *A Cidade Sitiada* (1949), *A Maçã no Escuro* (1961), *A Paixão Segundo G. H.* (1961), *Uma Aprendizagem ou Livro dos Prazeres* (1969) e *Água Viva* (1973); e seleções de contos como *Contos* (1952), *Laços de Família* (1960), *Felicidade Clandestina* (1971) e *Imitação da Rosa* (1973). Escreveu também obras de literatura infantil, dedicando aos pequenos leitores histórias como: *O Mistério do Coelho Pensante* (1967), *A Mulher Que Matou os Peixes* (1969) e *A Vida Íntima de Laura* (1974). Seu último romance, *A Hora da Estrela* (1977), foi escrito no ano de sua morte (FRAZÃO, 2017e). A respeito dele, Castello afirma que “Pouco antes de morrer, em 1977, Clarice Lispector decide se afastar da inflexão intimista que caracteriza sua escrita para desafiar a realidade. O resultado desse salto na extroversão é *A Hora da Estrela*, o livro mais surpreendente que escreveu” (CASTELLO, 1998, grifo do autor). Por meio de um falso autor que cria para seu livro, o narrador Rodrigo S. M., a autora cria um modo peculiar de escrita:

Acho com alegria que ainda não chegou a hora de estrela de cinema de Macabéa morrer. Pelo menos ainda não consigo adivinhar se lhe acontece o homem louro e estrangeiro. Rezem por ela e que todos interrompam o que estão fazendo para soprar-lhe vida, pois

Macabéa está por enquanto solta no acaso como a porta balançando ao vento no infinito. Eu poderia resolver pelo caminho mais fácil, matar a menina-infante, mas quero o pior: a vida. Os que me lerem, assim, levem um soco no estômago para ver se é bom. A vida é um soco no estômago. (LISPECTOR, 1998, p. 83).

A Hora da Estrela extrapolou os limites do meio literário convencional, convertendo-se em outra linguagem: transformou-se em filme que teve grande repercussão nacional e internacional. “A versão cinematográfica desse romance, dirigida por Suzana Amaral em 1985, conquistou os maiores prêmios do festival de cinema de Brasília e deu à atriz Marcélia Cartaxo, que fez o papel principal, o troféu Urso de Prata em Berlim em 1986” (FRAZÃO, 2017e, p. 1).

A SITUAÇÃO PARTICULAR DA ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS

Apesar do século XX ter sido caracterizado como um século menos cerceador da participação das mulheres no campo literário, a Academia Brasileira de Letras, até 1976, impedia a presença da figura feminina entre os imortais. “O projeto inaugural a partir do qual a Academia Brasileira de Letras foi criada assegurou-lhe uma compleição marcadamente androcêntrica, característica esta que permaneceu inalterada por décadas a fio” (FANINI, 2010, p. 346). Tentativas de ingresso das mulheres escritoras à Academia houve já a partir sua fundação, em 1897, quando Júlia Lopes de Almeida teve seu nome indicado, mas negado sob a alegação de que a instituição seguia as mesmas normas da francesa, que não admitia a presença feminina em seus quadros (FANINI, 2010). Para a manutenção dessa restrição, os acadêmicos incluíram no Regimento Interno da Academia, de 1927, o disposto no Art. 2º do Estatuto da Academia Brasileira de Letras, que estabelece que “[...] só podem ser membros efetivos da Academia os brasileiros que tenham, em qualquer dos gêneros de literatura, publicado obras de reconhecido mérito ou, fora desses gêneros, livro de valor literário [...]” (ABL, 1897). Por essa via, “[...] o Art. 30 do Regimento Interno da agremiação (que, nas edições posteriores a 1964, corresponde ao Art. 17) reitera o Estatuto, e postula que ‘os membros efetivos da Academia serão eleitos dentre os brasileiros, nas condições do Art. 2.º dos Estatutos,

[...]” (FANINI, 2010, p. 347), mantendo, durante muito tempo, uma interpretação enviesada desse artigo, que compreendia a expressão “os brasileiros” como sinônima de pessoas do sexo masculino.

É nesse contexto que, em 1930, surge a candidatura de Amélia Beviláqua, esposa de Clóvis Beviláqua – um dos membros fundadores da Academia – e que, ao cabo de muitas discussões acerca da participação das mulheres nesse colegiado, foi firmada a recusa do pedido da candidata, tendo como suporte essa interpretação enviesada do dispositivo regimental, o que ocasionou a ruptura de Beviláqua com a Academia.

Mais de vinte anos depois, essa interpretação ganhou substância com “[...] a modificação do referido Artigo, em 1951, que passou a incorporar o aposto restritivo ‘do sexo masculino’”, confirmando, de forma explícita “a postura ‘misógina’ da entidade, até então tácita [...]” (FANINI, 2010, p. 347).

Em 1970, apesar do interdito expresso da Academia à participação da mulher em seus quadros, Dinah Silveira de Queiroz inscreve-se para concorrer a uma cadeira na instituição. E o debate vem mais uma vez à tona, porém sem sucesso para as pretensões de Dinah: o presidente da Academia Brasileira de Letras à época, Austregésilo de Athayde, nega seu pedido, alegando o dispositivo expresso de proibição da presença feminina naquele colegiado, o Art. 17 do Regimento Interno (FANINI, 2010). Sua admissão seria possível apenas dez anos mais tarde. Após seis anos desse acontecimento, “no dia 2 de setembro de 1976, foi votada a proposta de alteração do Art. 17 do Regimento Interno, dando-se interpretação ampla à palavra ‘brasileiros’, constante no Art. 2º dos Estatutos, para permitir a candidatura de escritoras à Academia Brasileira de Letras” (BOLETIM..., 2016), ao que parece, preparando a eleição de Rachel de Queiroz que seria concretizada no ano seguinte.

Entre a aprovação da elegibilidade feminina e a posse de Rachel de Queiroz passaram-se quase dez meses. O pleito que a sagrou imortal ocorreu em 4 de agosto de 1977, no qual a escritora disputou com Pontes de Miranda a Cadeira 5, na sucessão de Cândido Motta Filho. Foram 23 votos pra Rachel de Queiroz contra 15, dedicados a Pontes de Miranda, além de um voto nulo. Assim, com uma margem de 8 votos de vantagem, Rachel de Queiroz obteve uma vitória relativamente “fôlgada”, tornando-

se notícia de primeira página em todos os jornais da época (FANINI, 2010, p. 356).

Ao ser eleita, Rachel de Queiroz tornou-se a primeira mulher imortal daquela instituição. Porém, isso não significou igualmente uma vitória para o movimento feminista; antes, foi o resultado de uma articulação política que revelou a força das ingerências externas nas decisões da Academia: Rachel de Queiroz era prima de Humberto de Alencar Castello Branco, o primeiro presidente militar do Brasil após o golpe de 1964 e um dos que participaram de seu planejamento. Além disso, ela própria fez parte do movimento que instaurou a ditadura que se seguiu a esse golpe. “Tratava-se menos de aprovar a elegibilidade feminina do que de criar condições favoráveis para a viabilização de um ingresso específico” (FANINI, 2010, p. 351). Rachel de Queiroz, ocupante da Cadeira 5 da Academia Brasileira de Letras, projetou-se no cenário da literatura nacional, publicando mais de duas mil crônicas, e inúmeros livros (ABL, 2017a). Nascida em Fortaleza (CE), em 17 de novembro de 1910, a escritora estreou seu trabalho em 1927, usando o nome de Rita de Queiroz, com uma publicação em um jornal do Ceará. Em 1930, Rachel publicou o romance *O Quinze*, que teve uma grande repercussão no Rio de Janeiro e em São Paulo: “não tendo ficado incólume às rotulações, a escritora teve sua obra considerada como um antípoda das representações literárias sobre o feminismo e sobre o feminino, tendo o seu estilo definido repetidas vezes como másculo, viril” (FANINI, 2010, p. 361). Graciliano Ramos chegou a pensar que o nome Rachel de Queiroz fosse fictício e escondesse uma autoria masculina, apenas com base em uma escrita que expressava mais dura e cruamente a realidade, como se observa no trecho a seguir:

Encostado a uma jurema seca, defronte ao juazeiro que a foice dos cabras ia pouco a pouco mutilando, Vicente dirigia a distribuição de rama verde ao gado. Reses magras, com grandes ossos agudos furando o couro das ancas, devoravam confiadamente os rebentões que a ponta dos terçados espalhava pelo chão. Era raro e alarmante, em março, ainda se tratar de gado. Vicente pensava sombriamente no que seria de tanta rês, se de fato não viesse o inverno. A rama já não dava nem para um mês. (ABL, 2017b, p. 1).

Rachel de Queiroz morreu em 4 de novembro de 2003, no Rio de Janeiro (ABL, 2017a). Depois dela, mais sete mulheres escritoras ingressaram na Academia Brasileira de Letras: Dinah Silveira de Queiroz (1980), Lygia Fagundes Telles (1985), Nélida Piñon (1989), Zélia Gattai (2001), Ana Maria Machado (2003), Cleonice Berardinelli (2009) e Rosiska Darcy de Oliveira (2013).

A escritora Dinah Silveira de Queiroz foi eleita pela academia em 10 de julho de 1980, ocupando a Cadeira 7. “A eleição de Dinah Silveira de Queiroz, a segunda mulher a entrar para a Academia Brasileira de Letras, [...] foi a consagração de uma escritora vinda de uma das famílias brasileiras mais voltadas às letras.” (ABL, 2017c, p. 1). Nascida em São Paulo em 9 de novembro de 1911, viveu desde menina com uma parente, pois perdeu muito cedo sua mãe. As visitas que o pai lhe fazia eram sempre preenchidas com leituras que tiveram grande influência em seus futuros escritos (ABL, 2017c). Casou-se aos 19 anos com Narcélio de Queiroz, primo de Rachel de Queiroz, que faleceu em 1961. No ano seguinte, casou-se com “o diplomata Dário Moreira de Castro Alves, que chegou a atuar como Embaixador do Brasil em Portugal” (FANINI, 2010, p. 350). Desde 1970, quando se candidatou a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras e teve seu nome vetado em função da proibição ao ingresso de mulheres na instituição, Dinah manteve-se em constante luta para anular o dispositivo regulamentar dessa interdição e possibilitar a presença feminina na Academia. Mas, como afirmamos antes, somente dez anos depois, em 1980, foi concretizado o seu ingresso nessa agremiação. Sua primeira obra de destaque foi o romance *Floradas na serra*, de 1939, “contemplado com o Prêmio Antônio de Alcântara Machado (1940), da Academia Paulista de Letras, e transposto para o cinema em 1955” (ABL, 2017c, p. 1). Foi também inspiração para a telenovela homônima produzida pela TV Cultura em 1981. Um pouco do estilo da autora pode ser observado neste trecho extraído de *Floradas na serra*:

Cobria-se a Serra de flores. Correu primeiro um balbucio de primavera. Seria já a florada? Botões, aqueles pequenos sinais? No meio dos bosques escondidos entre os montes, o amarelo e o vermelho salpicavam, abriam no verde sorridente espanto. Em lugares mais resguardados, mais favorecidos, em breve surgia a neve florida cobrindo as pereiras e transformando, enriquecendo a paisagem. (ABL, 2017d, p. 1).

Dinah publicou contos, novelas, crônicas e romances. Viveu seus últimos anos em Lisboa com o segundo marido, de onde publicou sua última obra: *Guida, caríssima Guida* (1981). Morreu em 27 de novembro de 1982, no Rio de Janeiro.

A terceira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras foi Lygia Fagundes Telles, ocupando a Cadeira nº 16. Seu ingresso ocorreu em 1985, então com uma carreira consolidada e muitos prêmios importantes recebidos, tais como “[...] o Prêmio Afonso Arinos da Academia Brasileira de Letras, em 1949, o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, em 1965 e o Prêmio Coelho Neto da Academia Brasileira de Letras, em 1973” (FRAZÃO, 2016a, p. 1). Nascida em São Paulo, em 1923, Lygia Fagundes Telles passou sua infância em várias cidades do interior. Desde muito cedo interessou-se pela leitura e pela escrita; aos 15 anos publicou seu primeiro livro, *Porão e Sobrado*. Embora formada em Direito e Educação Física, pela Universidade de São Paulo, seu maior interesse sempre foi literatura (FRAZÃO, 2016a). Além dos prêmios já citados, recebeu também o Prêmio Jabuti, por sua obra *Invenção e Memória* (2001) e o Prêmio Camões (2005), em Porto, Portugal (FRAZÃO, 2016a). Em 2016, teve uma merecida indicação ao prêmio Nobel de Literatura, tornando-se, aos 92 anos de idade, a primeira mulher brasileira a receber tal distinção. Na elaboração de suas obras, desenvolveu um estilo “caracterizado por representar o universo urbano e por explorar de forma intimista a psicologia feminina” (FRAZÃO, 2016a, p. 1).

Vivendo a realidade de uma escritora do terceiro mundo LFT considera sua obra de natureza engajada, ou seja, comprometida com a difícil condição do ser humano em um país de tão frágil educação e saúde. Participante desse tempo e dessa sociedade a escritora procura apresentar através da palavra escrita a realidade envolta na sedução do imaginário e da fantasia. Mas enfrentando sempre a realidade desse país: em 1976, durante a ditadura militar, integrou uma comissão de escritores que foi a Brasília entregar ao Ministro da Justiça o famoso “Manifesto dos Mil”, veemente declaração contra a censura e que foi assinada pelos mais representativos intelectuais do Brasil. (ABL, 2017e, p. 1).

De seu estilo marcante podemos ter uma pequena mostra no trecho reproduzido a seguir, retirado do conto *Herbarium*, que integra a

coletânea Os melhores contos de Lygia Fagundes Telles, de 1984 (ABL, 2017f, p. 1).

[...] As folhas persistentes duravam até mesmo três anos mas as cadentes amareleciam e se despregavam ao sopro do primeiro vento. Assim a mentira, folha cadente que podia parecer tão brilhante mas de vida breve. Quando o mentiroso olhasse para trás, veria no final de tudo uma árvore nua. Seca. Mas os verdadeiros, esses teriam uma árvore farfalhante, cheia de passarinhos - e abriu as mãos para imitar o bater das folhas e asas. [...]

Quatro anos depois de Lygia Fagundes Telles, em 1989, Nélida Piñon tornou-se a quarta mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, ocupando a Cadeira 30 e foi a primeira mulher, em 100 anos, a presidir essa instituição, entre nos anos de 1996 e 1997, por ocasião de seu I Centenário, e também a primeira mulher a presidir uma Academia de Letras no mundo (ABL, 2017g). Descendente de Galegos, nasceu em 1937, no Rio de Janeiro, e formou-se em jornalismo pela Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio, tendo escolhido, desde criança, o seu ofício: quando era ainda uma menina, escrevia pequenas histórias e as vendia ao pai e familiares (ABL, 2107g). Sua primeira obra publicada foi o romance *Guia-Mapa de Gabriel Arcanjo*, em 1961. Recebeu inúmeros prêmios e condecorações nacionais e internacionais, e também homenagens, como a Biblioteca Nélida Piñon, no Morro Santa Marta (Botafogo – Rio de Janeiro). Escreveu mais de vinte obras, entre romances, como *Madeira Feita Cruz* (1963), *Fundador* (1969), *Tebas do Meu Coração* (1998) e *Vozes do Deserto* (2004); contos, como *Tempo das Frutas* (1966), *Sala de Armas* (1973) e *O Cortejo do Divino* e outros *Contos Escolhidos* (1999); ensaios, como *Aprendiz de Homero* (2008) e discursos, como *O Presumível Coração da América* (2002). Escreveu também *A roda do vento*, em 1996, para o público infanto-juvenil (ABL, 2017g). Conforme reportagem de Silva (2015, p.1), o Prêmio Nobel Mario Vargas Lhosa, ao tecer elogios aos livros de Nélida Piñon, teria afirmado que eles “[...] permitem a imersão num mundo de grande riqueza verbal, que explora sutilmente a condição humana e desvela a infinita variedade de atitudes e reações de homens e mulheres frente a experiências do amor, da amizade, da fantasia, da palavra e da própria

literatura.” Uma pequena amostra do que disse o autor observa-se no trecho selecionado de *Colheita*, conto publicado na coletânea *Sala das Armas* (1997):

Um rosto proibido desde que crescera. Dominava as paisagens no modo ativo de agrupar frutos e os comia nas sendas minúsculas das montanhas, e ainda pela alegria com que distribuía sementes. A cada terra a sua verdade de semente, ele se dizia sorrindo. Quando se fez homem encontrou a mulher, ela sorriu, era altiva como ele, embora seu silêncio fosse de ouro, olhava-o mais do que explicava a história do universo. Esta reserva mineral o encantava e por ela unicamente passou a dividir o mundo entre amor e seus objetos. Um amor que se fazia profundo a ponto de se dedicarem a escavações, refazerem cidades submersas em lava. (NOGUEIRA JR., 2015, p. 1).

Quinta mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, a escritora Zélia Gattai foi eleita em 2001 e ocupou a Cadeira 23, que ficou vaga com a morte de seu marido e também escritor Jorge Amado. Zélia nasceu em São Paulo, no dia 2 de julho de 1916 e faleceu em 31 de março de 2008. Filha de “imigrantes italianos, passou sua infância e adolescência no bairro de Paraíso. Participava junto com a família do movimento político-operário organizado por imigrantes italianos, espanhóis e portugueses, que reivindicavam melhorias no trabalho” (FRAZÃO, 2015, p. 1). Depois de separar-se de seu primeiro marido, Zélia, tendo já um filho, conheceu Jorge Amado, e ambos passaram a viver juntos em 1945, ano em que Jorge foi eleito para a Câmara Federal, pelo Partido Comunista Brasileiro. Em 1948, o Partido foi considerado ilegal, e Jorge cassado, passando a morar no exterior com a família, que percorreu vários países nesse tempo de exílio (FRAZÃO, 2015). Dentre seus vários livros de memórias, o primeiro foi *Anarquistas Graças a Deus*, lançado em 1979, dando início à carreira literária de Zélia. É dele o trecho transcrito a seguir:

[...] Os valores daqueles idos, comparados aos de hoje, no entanto, eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo, adquiriam enorme importância. Nossa vida simples era rica, alegre e sadia. A imaginação voando solta, transformando tudo em festa, nenhuma barreira a impedir meus sonhos, o riso aberto e franco. Os divertimentos, como já disse, eram poucos, porém suficientes para encher o nosso mundo. (GATTAI, 1986, p. 23).

Escreveu livros de memórias, como *Um Chapéu para Viagem* (1982), *Senhora Dona do Baile* (1984) e *A Casa do Rio Vermelho* (1999); romance, como *Crônica de Uma Namorada* (1995) e literatura infantil, como *Pipistrela das Mil Cores* (1989), *O Segredo da Rua 18* (1991) e *Joana e a Sereia* (2000).

A sexta mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras foi Ana Maria Machado, nascida no Rio de Janeiro, em 1941. Iniciou sua carreira como pintora, mas decidiu formar-se em Letras e dedicar-se à literatura. Nos anos sessenta foi exilada pelo regime militar indo morar na Europa. Continuou seus estudos de pós-graduação na França - fez doutorado em Linguística sob a orientação de Roland Barthes. Quando voltou ao Brasil, deu continuidade ao seu projeto, anterior a seu exílio, de escrever livros dedicados ao público infantil, constituindo-se como a primeira acadêmica dedicada, prioritariamente, à Literatura Infantil (FRAZÃO, 2016b).

Recebeu vários prêmios por sua produção literária, como o Prêmio João de Barro pelo livro *História Meio ao Contrário* (1977); Prêmio Hans Christian Andersen (2000), considerado o prêmio Nobel de Literatura Infantil Mundial; e Prêmio Literário Nacional Machado de Assis, pelo conjunto de sua obra (2001) (FRAZÃO, 2016b). Ana Maria Machado foi eleita como membro da Academia Brasileira de Letras no dia 24 de abril de 2003, tendo presidido a instituição nos anos 2012 e 2013. Ocupa atualmente a Cadeira 1.

A sétima mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras foi Cleonice Berardinelli, ocupante da Cadeira 8, eleita em 16 de dezembro de 2009, aos 93 anos de idade. Nascida no Rio de Janeiro em 28 de agosto de 1916, morou em vários lugares do Brasil, em virtude de seu pai ser oficial do Exército e passar por sucessivas transferências. No Rio, diplomou-se no Instituto Nacional de Música e, em São Paulo, cursou Letras Neolatinas na USP. De volta ao Rio, começou a trabalhar como assistente do Professor Thiers Martins Moreira, definindo, assim, o que viria a ser uma carreira plena de sucesso (ABL, 2016). Em reportagem do final de agosto de 2016, Goulart (2016, p.1) fala-nos sobre a festa dos 100 anos de Cleonice Berardinelli, uma acadêmica cujo trabalho “[...] fez dela uma referência mundial nos estudos de língua portuguesa, e rendeu, mesmo que a contragosto, o apelido de ‘divina’”. Nessa data, recebeu as homenagens de ex-alunos seus que fazem parte da Academia, dentre

eles, Zuenir Ventura, Domício Proença Filho e Antônio Carlos Sechin. Conquistou seu título de “Livro-docente de Literatura Portuguesa por concurso pela Faculdade Nacional de Filosofia (1959), defendendo a Tese: **Poesia e poética de Fernando Pessoa**, a primeira tese sobre o autor feita no Brasil” (ABL, 2016, p. 1, grifo no original).

A última mulher, a oitava até o presente momento, a ingressar na Academia Brasileira de Letras é Rosiska Darcy de Oliveira. Ocupante da Cadeira 10, foi eleita em 11 de abril de 2013. Nascida no Rio de Janeiro, em 1944, forma-se em Direito pela Pontifícia Universidade Católica. Nos anos 60, firma-se profissionalmente como jornalista, mas tem sua carreira interrompida, em 1970, ao ser exilada para a Suíça, em virtude das denúncias que fazia dos crimes de tortura praticados por agentes da ditadura militar instaurada no país a partir do golpe de 1964. No exílio, encontra-se com Paulo Freire e estuda com Jean Piaget, voltando seus interesses para a educação. Juntamente com Freire, envolve-se em projetos educacionais levados a efeito em países africanos de língua portuguesa recém libertados do regime colonial. Participa também do movimento internacional de mulheres de cujo envolvimento produz os ensaios *Les Femmes en Mouvement et l'Avenir de l'Education* (Universidade de Genebra, 1978) e *Educations et sociétés* (UNESCO, 1979). Sua tese de doutorado defendida na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education: *La Formation des Femmes comme Miroir de l'Ambiguïté* focaliza o tema do Feminino (ABL, 2017h). Ao retornar ao Brasil, em 1980, continua com sua atividade ensaística, focalizando os temas da Educação e do Feminino e escreve seu mais importante ensaio, *Elogio da Diferença* (Brasiliense, 1991), que também foi publicado nos Estados Unidos sob o título de *In Praise of Difference* (Rutgers, 1998) e teve uma reedição brasileira pela Editora Rocco em 2012. Além disso, produziu crônicas e contos: *A Dama e o Unicórnio* (Rocco, 2000), *Outono de Ouro e Sangue* (Rocco, 2002), *A Natureza do Escorpião* (Rocco, 2006) e *Chão de Terra* (Rocco, 2010) (ABL, 2017h).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o exposto, concluímos que o espaço literário feminino foi uma longa e árdua conquista social desde o tempo em que mulheres autoras eram reduzidas ao título de “Senhora Fulano de tal” (consideradas

apenas por estarem casadas), ou tinham que usar nomes masculinos para angariar mínimo respeito por suas obras, ou, ainda, não tinham suas obras aceitas pelas editoras exatamente por serem mulheres. A conquista de um espaço mais amplo a partir do século XX é um processo em andamento, não terminou. Há ainda muitos obstáculos a superar e muito espaço a conquistar. Em termos da presença feminina na Academia Brasileira de Letras, “[...] é possível dizer que, se desde 1976, as mulheres não mais se deparam com uma entidade cujos umbrais até então lhes estavam completamente cerrados, agora, suas portas ao menos se encontram entreabertas” (FANINI, 2010, p. 364), o que, historicamente, representa um avanço, considerando-se que, durante os (quase) 80 anos iniciais de sua existência, essa instituição não admitiu o ingresso de mulheres em seus quadros. É preciso, pois, estado de alerta e constante mobilização contra preconceitos de toda ordem, contra as gigantescas diferenças entre classes sociais quanto às possibilidades de alimentação, moradia, saúde, educação e acesso aos bens culturais e aos espaços sociais.

É preciso ainda que tenhamos um sistema de ensino oficial que proporcione às escolas as condições necessárias e suficientes para realizar um trabalho educativo eficiente, que de fato promova o desenvolvimento do educando, de modo que todos os sujeitos sociais, indiscriminadamente, tenham acesso aos conteúdos da cultura e, no caso específico do assunto aqui tratado, que tenham acesso à produção literária brasileira e estrangeira, capaz de inseri-los no universo daqueles que apreciam a boa leitura e que se aventuram na arte da escrita.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Estatutos da Academia Brasileira de Letras*. Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1897. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academia/estatuto>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Cleonice Berardinelli*: biografia. 2016. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/cleonice-berardinelli/biografia>. Acesso em: 16 nov. 2017.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Rachel de Queiroz*: biografia. [2017a]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/biografia>. Acesso em: 13 nov. 2017.

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Rachel de Queiroz*: textos escolhidos. [2017b]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/textos-escolhidos>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Dinah Silveira de Queiroz*: biografia. [2017c]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/dinah-silveira-de-queiroz/biografia>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Dinah Silveira de Queiroz*: textos escolhidos. [2017d]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/dinah-silveira-de-queiroz/textos-escolhidos>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Lygia Fagundes Telles*: biografia. [2017e]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/biografia>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Lygia Fagundes Telles*: textos escolhidos. [2017f]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/lygia-fagundes-telles/textos-escolhidos>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Nélida Piñon*: biografia. [2017g]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/nelida-pinon/biografia>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). *Rosiska Darcy de Oliveira*: biografia. [2017h]. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/rosiska-darcy-de-oliveira>. Acesso em: 17 nov. 2017.
- BATISTA, E. R. A produção de obras de autoria feminina no período colonial brasileiro: implicações históricas, construção de identidades e contribuições literárias. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN Y GÉNERO, 1., Sevilla, 5, 6 y 7 Mar. 2012.
- BBC. *History*. 2014. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/history/historic_figures/eliot_george.shtml. Acesso em: 27 set. 2017.
- BOLETIM ABL. *Alteração do regimento interno*. 2016. Disponível em: <http://www.academia.org.br/boletins/alteracao-do-regimento-interno>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- CARPINEJAR, F. Apresentação. *In*: MEIRELES, C. *Cecília de bolso*: uma antologia poética. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014. p. 11-19.
- CASTELLO, J. [Sem título]. *In*: LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. Orelha.
- CORALINA, C. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 23. ed. São Paulo: Global, 2006. Orelha.

- EHLING, H. *Uso de pseudônimos por escritores tem longa tradição e vários motivos*. 2013. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/uso-de-pseudônimos-por-escritorestem-longa-tradição-e-vários-motivos/a-17004640>. Acesso em: 25 set. 2017.
- FANINI, M. A. As mulheres e a Academia Brasileira de Letras. *História*, Franca, v. 29, n.1, 2010.
- FENSKE, Elfi Kürten (pesquisa, seleção e organização). Maria Firmina dos Reis - fragmentos de uma vida. *Templo Cultural Delfos*, jun. 2015. Disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2015/06/maria-firmina-dos-reis.html>. Acesso em: 27 set. 2017.
- FOLHA de poesia: artes, ideias e o sentimento de si. Carolina Maria de Jesus. 2016. Disponível em: <http://folhadepoesia.blogspot.com.br/2016/07/carolina-maria-dejesus.html>. Acesso em: 19 out. 2017.
- FRAZÃO, D. *Zélia Gattai*: escritora brasileira. 2015. Disponível em: https://www.ebiografia.com/zelia_gattai/. Acesso em: 15 nov. 2017.
- FRAZÃO, D. *Lygia Fagundes Telles*: escritora brasileira. 2016a. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lygia_fagundes_telles/. Acesso em: 15 nov. 2017.
- FRAZÃO, D. *Ana Maria Machado*: escritora brasileira. 2016b. Disponível em: https://www.ebiografia.com/ana_maria_machado/. Acesso em: 15 nov. 2017.
- FRAZÃO, D. *Jane Austen*: escritora inglesa. 2017a. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jane_austen/. Acesso em: 27 set. 2017.
- FRAZÃO, D. *Cora Coralina*: poetisa brasileira. 2017b. Disponível em: https://www.ebiografia.com/cora_coralina/. Acesso em: 27 set. 2017.
- FRAZÃO, D. *Cecília Meireles*: poetisa brasileira. 2017c. Disponível em: https://www.ebiografia.com/cecilia_meireles/. Acesso em: 13 nov. 2017.
- FRAZÃO, D. *Carolina Maria de Jesus*: escritora brasileira. 2017d. Disponível em: https://www.ebiografia.com/carolina_maria_de_jesus/. Acesso em: 19 out. 2017.
- FRAZÃO, D. *Clarice Lispector*: escritora e jornalista brasileira. 2017e. Disponível em: https://www.ebiografia.com/clarice_lispector/. Acesso em: 27 set. 2017.
- GATTAI, Zélia. *Anarquistas graças a Deus*. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- GOULART, F. *Cleonice Berardinelli faz 100 anos e comemora legado na língua portuguesa*. 2016. Disponível em: <http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/cultura/2016/08/27/CLEONICEBERARDINELLI->. Acesso em: 16 nov. 2017.
- JORNAL PLÁSTICO BOLHA. *Quarto de despejo*: Carolina Maria de Jesus. 2008. Disponível em: <http://www.vwfw.jornalplasticobolha.com.br/pb21/texto9.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

- LEE-MEDDI, J. *Manifesto Jeocaz Lee-Meddi*. 2009. Disponível em: <https://jeocaz.wordpress.com/2009/05/29/o-morro-dos-ventos-uivantes-emilybronte/>. Acesso em: 25 set. 2017.
- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOPES, S. F. “Retratos” de mulheres na literatura brasileira do século XIX. *Revista Plures Humanidades*, Ribeirão Preto, ano 12, n. 15, p. 117-140, jan./jun. 2011.
- MARQUES, O. Cora Coralina: professora de existência. In: CORALINA, C. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 23. ed. São Paulo: Global, 2006. p. 13-19.
- MEIRELES, C. *Cecília de bolso: uma antologia poética*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2014.
- MENDES, A. M. *Maria Firmina dos Reis e Amélia Bevilacqua na história da literatura brasileira: representação, imagens e memórias nos séculos XIX e XX*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- NOGUEIRA JR., A. *Projeto releituras: Nélide Piñon*. 2015. Disponível em: http://www.releituras.com/npinon_menu.asp. Acesso em: 15 nov. 2015.
- PEREIRA, G. *15 autoras negras da literatura brasileira*. 2016. Disponível em: <http://www.taofeminino.com.br/sociedade/autoras-negras-na-literatura-brasileiras1852713.html>. Acesso em: 27 set. 2017.
- ROBINSON, L. *Literatura delas: a influência do feminismo na literatura*. 2015. Disponível em: <http://negaacre.blogspot.com.br/2015/08/a-influencia-do-feminismona-literatura.html>. Acesso em: 25 set. 2017.
- RODRIGUES, O. S. *Cora Coralina: biografia e poemas*. 2001. Disponível em: <http://www.paralerepensar.com.br/coracoralina.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.
- SILVA, A. C. *Ilustríssima: a ladeira íngreme de Nélide Piñon*. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/09/1680462-a-ladeira-ingreme-denelida-pinon.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- THORNLEY, G. C. *An outline of English Literature*. London: Longman, 1970.
- VIEIRA, E. *Biografia de George Sand*. 2016. Disponível em: <http://biografiae curiosidade.blogspot.com.br/2016/01/biografia-de-george-sand.html>. Acesso em: 27 set. 2017.

RELAÇÕES DE GÊNERO NO RAP BRASILEIRO: FEMINILIDADES E MASCULINIDADES NA EDUCAÇÃO INFORMAL DA JUVENTUDE DAS PERIFERIAS

Sandra Mara Pereira dos Santos

INTRODUÇÃO

Carrego no semblante o tempo inteiro
A face de uma **mãe que cria o filho** que é guerreiro
Que cresce enxergando que é difícil
Dando valor ao pão posto na mesa com serviço
Com muito sacrifício, empreitando os conflitos
Meu **rap alimenta minha alma**, eu acredito
Por isso, não desisto, no dia-a-dia insisto
Teimosa, relutante, olhar sereno, gosto disso

Sou Cris, **sou mulher**, vem ver qual é que é
[...]**Com meu povo (pobre), com meu povo (preto)**
O mundo é machista, revelo o valor da alma
É que te salva pela calma dos homens que estão na palma
Humanos que são bons, que na vala esconde a bala
As mães de Maio choram, no morro a fala cala
Digo: **Machismo não, digo: Sim pra igualdade**¹

Tendo em vista que o *rap*² é um gênero musical juvenil, cultural e político, desenvolvido e praticado principalmente pelos (as) moradores (as) das periferias brasileiras e, portanto, de classe baixa, se faz necessária uma breve apresentação sobre sua formação. Os(as) praticantes do *rap* e estudiosos (as) desse gênero musical (ANDRADE, 1996; GUASCO, 2001; VIANNA, 1988), reconhecem que foi por volta de 1970 que jovens caribenhos e afro-estadunidenses iniciaram nos Estados Unidos a formação de um movimento cultural, que veio a ser denominado *Hip-Hop* (hip: quadril; hop: quebrar). Esse movimento engloba basicamente três práticas artísticas: a música (*rap*), a dança (*break*) e o grafite (arte visual). Além dessas três formas de arte, entre os(as) praticantes do *Hip-Hop* discute-se a possibilidade de que o trabalho do(a) DJ³ e o objetivo dos(as) *hip-hoppers*⁴ em propagar conhecimentos aos(as) jovens principalmente da classe baixa sejam, respectivamente, a quarta e a quinta prática artística e/ou política desse movimento. Pelo fato do *rap* ser música, e tal formato o faz circular de modo específico entre a juventude das periferias do Brasil em relação as demais artes que caracterizam o *Hip-Hop*, tratarei neste artigo apenas desta modalidade musical.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ltxh-QJ3IB0>. Acesso 20 nov. 2019. A citação são dois trechos da letra que faz parte da música intitulada “Guerreira” da rapper Cris SNJ. Uma mulher negra que é uma das referências educacional não formal e artística do *rap* brasileiro. Nestes trechos destaquei em negrito alguns termos que representam a perspectiva social de uma mãe de classe baixa e de uma mulher negra que critica o machismo.

² Rap: iniciais de rhythm and poetry (ritmo e poesia).

³ DJ: iniciais de disk-jockey (discotecário). Este é o profissional que coloca e/ou “arranha” (samplea) os discos nos sintetizadores (bateria eletrônica) e nas pick-ups para as pessoas cantarem e/ou dançar.

⁴ São os (as) participantes assíduos (as) do *Hip-Hop* e as pessoas que praticam uma ou mais arte desse movimento cultural.

Para diversos(as) sujeitos(as) do *Hip-Hop* e para pesquisadores(as) os conhecimentos deste movimento cultural é uma forma de educação transmitida pela oralidade, que tem sua matriz nas tradições orais africanas, isso porque são saberes que participam da formação de valores, modos de pensar e atuar de jovens nas periferias e demais espaços da sociedade. Uma forma de educação que no título deste artigo denominei de “educação informal”. Escolhi o termo “educação informal” pelo fato das ideias educacionais do *Hip-Hop* não serem construídas exclusivamente e/ou principalmente nas instituições educacionais como, por exemplo, escolas, universidades, institutos e outras similares. A construção e valorização de algumas ideias presentes nas letras dos *raps*, além de narrarem e expressar enfrentamentos sociais da comunidade periférica, muitas vezes questionam relações sociais que promovem a reprodução de uma sociedade desigual, como por exemplo, o racismo, a divisão de classe social e mais recentemente (porque era raro nos primeiros *raps*) o machismo, bem como as normas de gênero oriundas de uma sociedade cisheteropatriarcal.

As ideias, valores, críticas e saberes produzidos que compõem um rol educacional são denominados aqui de informais, mas em muitas falas dos *rappers* e das *rappers* aparecem como “os saberes da rua”. Os “saberes informais ou da rua” são aqueles que frequentemente são construídos e propagados a partir de vivências e experiências que os(as) compositores(as) dos *raps* tiveram em suas casas, ruas dos bairros e dos centros das cidades, no ambiente do trabalho, que não raramente são trabalhos precarizados e de menor valor social, nos espaços de lazer, nas casas das patroas (lugar de trabalho de muitas mulheres negras), nos relacionamentos afetivos/sexuais abusivos do cotidiano etc. A autora negra e estadunidense Patrícia Hill Collins (2019) revela em seu livro, que as experiências do cotidiano também devem participar na formação da teoria crítica e dos ativismos das mulheres negras, e não exclusivamente as teorias construídas nas academias. Tal conciliação entre mais de uma perspectiva de produção de conhecimento tem para a autora, o potencial de revelar e fortalecer a consciência e a prática política de grupos subalternos.

O tema central do presente artigo é fruto de uma trajetória que tem um ponto importante a partir do mestrado, atravessa o doutorado em ciências sociais (2011-2015) e permanece até a data presente. A discussão desenvolvida neste texto também é baseada em pesquisa de campo, com

alguns dados, fontes, inquietações e perspectivas selecionadas entre o período de 1999 a 2015. Essas pesquisas científicas desde a graduação compreenderam os seguintes métodos: análises das letras dos *raps* de cantores e cantoras⁵ de diversos locais do Brasil, observação participante em shows e demais eventos de *rap* na cidade de Marília⁶, entrevistas semiestruturadas com conversas informais desenvolvidas com cantores e com o público desses artistas na cidade de Marília.

Diferentemente da graduação e do mestrado, onde a pesquisa foi centrada na cidade de Marília, no doutorado, além de atuar em Marília, entrevistei e dialoguei informalmente com cantores e cantoras de outras cidades do Estado de São Paulo. Dessa forma, no doutorado desenvolvi entrevista semiestruturada com diálogos informais com uma cantora de São Carlos, uma de Santos e uma de São Paulo; e, ainda, com um cantor de Piracicaba, um de São Paulo e sete de Marília. Também em Marília desenvolvi conversas informais com 10 ouvintes desse gênero musical. Porém, até meados de 2014 durante a pesquisa de campo nesse município não soube da existência de nenhuma cantora de *rap* para o desenvolvimento de um contato a fim de solicitar sua contribuição para a pesquisa.

Já no ano de 2017 realizei observação participante em um evento de *rap* na cidade de Marília e em um na cidade de São Paulo, os dois eventos contaram com apresentações de cantoras desse gênero musical. Além dessa observação feita em São Paulo, realizei conversa informal com duas cantoras que se apresentaram nessa ocasião, o diálogo foi acerca da atuação e do papel do gênero feminino nas produções e representações de feminilidades presentes nas canções que elas elaboram para seus álbuns.

Ainda durante as observações participantes nos shows e demais eventos⁷ de *rap*, me chamou a atenção o fato de o número de moças ser menor não apenas no quadro geral do *rap* (palco e plateia), mas principalmente nos palcos, lugar central para comunicação de valores educacionais para

⁵ O mais comum no *rap* brasileiro é a pessoa que compõe uma canção ser a mesma que a canta. Intérpretes existem no *rap*, mas são raríssimos. Por isso, neste texto o MC, rapper, cantor e compositor são termos usados como sinônimos, bem como a MC, cantora e compositora.

⁶ Localizada na região centro-oeste do Estado de São Paulo e que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística possui 220 mil habitantes.

⁷ No cenário do *rap* os eventos dessa modalidade musical podem ter apenas o formato de um show e/ou ser mesclado com o formato de saraus, de campeonatos de rimas, com o de bailes, entre outras formas de apresentações de canções e de ideias.

a juventude das periferias. Notei que em um grupo de *rap* que estava no palco havia cinco jovens e apenas uma moça. Na época em que desenvolvi essa pesquisa, questionei se essa diferença era somente quantitativa, mas, após análises realizadas por mais de cinco anos, essa diferença revelou-se também como uma expressão da discriminação, ora sutil e camuflada e ora explícita, do gênero feminino.

Desta forma, significados atribuídos ao gênero feminino muitas vezes são apropriados por alguns sujeitos para deslegitimar *as rappers* e algumas das suas experiências, vivências, e perspectiva política na produção de saberes periféricos. Essas são formas de violência e marginalização que muitas cantoras problematizam, enfrentam e resistem, a exemplo das cantoras Preta Rara⁸, Sara Donato⁹, das cantoras do grupo Odisseia das Flores¹⁰ entre outras, com as quais tive a oportunidade de dialogar presencialmente, virtualmente e ainda acompanhar nas redes sociais do *Facebook* e no *Youtube* algumas das suas canções e publicações sobre tal temática.

ASPECTOS DA CENA DO HIP-HOP E RELAÇÕES DE GÊNERO

Para uma reflexão acerca de quais são os gêneros das pessoas que possuem “voz” para educar informalmente e conscientizar a juventude da classe baixa acerca de problemas sociais, é necessário lançar um olhar em direção aos espaços onde cantores e cantoras alcançam esse público. Na cena do *rap*, um desses espaços são os palcos presentes nos shows e eventos nos quais esse gênero musical se faz presente.

Comecei a frequentar os bailes/shows¹¹ de *Hip-Hop* em meados de 1999. Nesse período, devido à minha falta de conhecimento do cenário desse movimento, quase sempre ficava em um canto do espaço apenas observando as manifestações artísticas desenvolvidas nesses bailes/shows,

⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/pretararaoficial/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/sara.donato.92>. Acesso em: 16 ago. 2017.

¹⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/odiseiadasflores.perfil2>. Acesso em: 16 ago. 2017.

¹¹ O termo baile/show é para explicitar o fato de os jovens e as moças das periferias de Marília se reunirem em diferentes tipos de espaços como, por exemplo, um salão, no Espaço Cultural Municipal, em um centro comunitário, em um ginásio esportivo entre outros similares. Nesses espaços, os DJs frequentemente projetavam músicas para esses jovens e moças só dançarem, e somente partir de aproximadamente umas duas horas, iniciavam as apresentações dos *raps*, dessa maneira, esse evento passava a ser um momento para dançar, como em bailes, mas também para discursar sobre temas sociais e cantar.

visto que me sentia deslocada e uma estranha no local¹². Como já mencionei, o *rap* está mais presente nas periferias do que nos setores de classe média e/ou alta e, por isso, deveria ser familiar para mim que, afinal, sou moradora de um bairro da periferia de Marília. Porém, destaco que os (as) moradores das (as) periferias não constituem um grupo homogêneo, dessa forma, nem todos (as) estão familiarizados com esse gênero musical. No entanto, hoje compreendo que quando tive a oportunidade de conhecer o *rap*, as narrativas deste gênero musical rapidamente foram entendidas por mim como “verdades sociais da periferia”, e isso pelo fato da questão de raça e de classe presentes nos *raps* estarem muito próximos do meu cotidiano.

Além dos motivos citados no parágrafo anterior, atualmente vejo que, no início da minha trajetória como pesquisadora, o fato de eu ficar em um canto durante os bailes/shows também era porque possuía uma concepção na qual a pesquisadora deveria apenas observar, e não participar dos eventos que pesquisava, uma visão que foi sendo desconstruída na medida em que aprofundi ao longo dos anos minhas leituras e reflexões sobre o método de pesquisa de observação participante e da importância do lugar social da pesquisadora nos trabalhos acadêmicos das mulheres periféricas brasileiras.

No início das pesquisas de campo, ficava parada em um canto do espaço da festa, todavia, ao contrário de mim, a maioria dos (das) jovens circulava por todos os espaços, principalmente antes de começar o baile/show. Os rapazes e as moças conversavam uns com os outros, tiravam fotos, bebiam, dançavam, namoravam e assim por diante. Os (as) frequentadores (as) dos bailes/shows normalmente eram adolescentes e jovens na faixa etária entre 15 e 20 anos. Notei que os (as) jovens eram na sua maioria da cor-raça negra e moradores (as) das periferias de Marília. A maioria desses (as) jovens chegavam no espaço dessas festas de ônibus ou a pé, o que nos informa o poder aquisitivo deste grupo.

Após estabelecer contato com alguns dos rapazes e algumas das moças por meio de conversas informais antes do momento de apogeu desses bailes, e ir às suas casas para as entrevistas e continuação das conversas iniciadas no evento, notei que além da casa do (da) jovem que me recebia para essa interlocução, as demais residências tinham em média

¹² Aos poucos esta minha postura foi mudando e atualmente me sinto mais à vontade e, por isso, eu interajo mais com as pessoas nos eventos de *rap*, e às vezes quando não atrapalha minha pesquisa de campo, eu canto junto com a plateia e as cantoras de *rap*.

cinco cômodos e raramente estavam com a estrutura material concluída, e em algumas faltavam muro, reboque e pintura. As famílias desses (as) jovens eram compostas por aproximadamente cinco pessoas e suas rendas familiares variavam de zero a três salários mínimos. Diante desse cenário de infraestrutura urbana, o processo analítico de estranhamento para o caminho da desnaturalização das relações sociais tornou-se, mesmo durante o doutorado, distante e árduo, afinal, suas categorias como classe social, cor-raça, entre outras, eram e ainda me são familiares.

Ao observar as moças que estavam presentes nesses eventos se sobressai o fato de elas arrumarem o cabelo com tranças e os modelarem em cachos para ressaltar o visual de orgulho “*black*”. Uma certa quantidade dessas jovens vestia calças largas como os rapazes, mas muitas usavam uma blusinha consideravelmente justa e curta, uma peça de roupa eleita socialmente mais como um dos símbolos de feminilidade do que as blusas largas. Elas completavam o visual com tênis, às vezes com botas e sandálias. As moças ainda colocavam toucas, bonés e correntes grossas no pescoço como os rapazes.

Nessas festas/bailes de *rap*, os moços basicamente usavam calças, jaquetas e blusas bem largas. Eles completavam seu visual com bonés e lenços na cabeça. E não apenas cores neutras eram utilizadas, mas quase todos esses rapazes propositadamente exageravam nas tonalidades coloridas. O uso de roupas coloridas, esportivas e juvenis revela não apenas a faixa etária desses sujeitos, mas também que as artes do *Hip-Hop* significam canais populares e democráticos de informação, crítica social e atuação política, e ainda diversão e festividade em um único espaço e temporalidade. Raramente ocorrem nesses momentos dos bailes/shows uma concepção e uma prática de lazer e de festa que sejam inconciliáveis com reflexões socioeconômicas e antirracistas. Além disso, a junção de lazer e debates sociais em um único momento e lugar revela o potencial epistemológico de recriação e reinvenção da tradição da música negra na diáspora africana da qual o *Hip-Hop* é filho, aspecto este mencionado por Paul Giroly (2001) em seu livro “Atlântico Negro”.

Certa vez em um baile/show de *rap*, uma pessoa que estava fazendo uma visita nesse evento comentou comigo, com certo espanto e decepção, que os (as) jovens se produziam demais para uma festa de *rap*. A surpresa dessa pessoa ocorreu por ela estar habituada a frequentar um espaço onde

é comum a ideia de que para questionar os padrões da sociedade não se deve ter preocupação com a estética. Além disto, para essa pessoa as moças e os rapazes são de baixa renda e, por isso, deveriam usar roupas ainda mais simples para assumir sua real situação econômica. E essa seria a única forma de eles utilizarem a estética das roupas para contestar e criticar a desigualdade social para os seus “iguais” e para “os de fora” das periferias.

A visão desse sujeito que defendia uma estética e um vestuário ainda mais simples por parte dos (das) jovens, não leva em consideração que estas moças e rapazes utilizam um visual baseado no padrão do *Hip-Hop* norte-americano, ou seja, com diversos acessórios e roupas coloridas, para questionar o “modelo formal” da elite nacional. Soma a isso o fato de que tais moças e rapazes possuem poucos espaços de lazer e de sociabilidade. Assim, uma festa de *rap* é uma oportunidade para os “manos” e “minas”¹³ renovarem sua produção estética juvenil negra, iniciarem relações afetivas/amorosas, demonstrarem por meio do canto, da sonoridade e da performance, o que muitos desses(as) jovens chamam de talento que vem das ruas e das quebradas, e ainda articularem suas visões de mundo, conquistarem uma atividade profissional e também fortalecer seus elementos identitários, que são constantemente fragmentados pela sociedade de classe, racista e machista. Nesse sentido, ao focar na questão entre estética e raça negra no Hip-Hop, Silva (1998) esclarece que:

A identidade se processa de forma diferente do discurso político engajado porque se inscreve no plano da estética em que um conjunto de elementos aparentemente desconexos passam a significar uma nova forma de existir. Em meio ao lazer, à festa, à rede de amizades típicas da juventude, observa-se no plano do sensível, práticas relativas à reconstrução da negritude. (SILVA, 1998, p. 127).

A autora negra brasileira Lélia Gongales (1982, p.23-34), também aponta a importância das artes negras na luta contra o racismo no Brasil, ao dizer que as manifestações e agrupamentos culturais da população negra brasileira atuaram na organização política do movimento negro.

¹³ Os termos “manos” (irmão) e “minas” (irmã) são frequentemente utilizados no cenário do *Hip-Hop*. Ambos possuem um sentido de irmandade entre os (as) jovens da mesma classe social, da cor-raça negra e que compartilham valores e gostos culturais similares.

Nos bailes/shows, quando os cantores entram no palco o espaço físico da festa já está quase cheio. Neste momento, a maioria do público começa a se concentrar em frente ao palco. Em quase todas as festas que presenciei, os cantores elaboravam um pequeno discurso para o público. Os MCs falavam, entre outras coisas, contra a violência urbana, contra o racismo, como votar nas eleições, e mais recentemente (a partir de 2017) quando eram as cantoras as protagonistas no palco, elas falavam contra as faces do machismo dentro e fora das periferias, entre outros temas. Na foto abaixo, os *rappers* já aparecem cantando logo após terem realizado seus discursos para a conscientização de seus pares da periferia:

Imagem 1 – Pensando relações de gênero no *rap*



Fonte: Acervo pessoal. Foto elaborada no ano 2000, na escola Estadual Amélia Lopes, localizada na periferia da zona norte de Marília.

Além de ser uma representação de uma atividade de *rap*, selecionei explicitar essa imagem pelo fato de ela contribuir para a reflexão acerca da questão de gênero no *rap*, visto que a imagem revela quase nenhuma presença de pessoas do gênero feminino. Esta atividade cultural do *rap* foi realizada em uma escola, espaço onde há a presença de alunas em todas as salas de aula, mas como podemos ver na imagem, não há nenhuma aluna próxima do microfone, da mesa escolar disponibilizada para o DJ realizar a discotecagem, e de todo esse lugar central onde a educação informal era propagada, ou seja, nessa atividade pessoas do gênero feminino não

eram as coadjuvantes (como normalmente acontecia nas atividades de *rap* e nos bailes/show) e nem as protagonistas, elas simplesmente não estavam presentes e ninguém se pronunciou sobre essa ausência. Voltarei a esse assunto nas próximas páginas com a exposição de uma outra imagem, realizada quinze anos após esta imagem 1.

Seja no início ou no meio do baile/show e das demais atividades de *rap*, quase todas as pessoas presentes param para prestar atenção naquilo que é falado no palco. E assim que a música recomeça, o público volta a acompanhar os *raps* cantando e/ou dançando. Os bailes/*shows* costumavam durar por volta de três a quatro horas, as atividades mais simples, duravam menos horas. Mas, mesmo quando acabavam, algumas vezes, os organizadores deixavam alguma música tocando e poucos (as) jovens ainda continuavam dançando, mas, paulatinamente, a maioria desses (as) adolescentes se retirava do local, a fim de voltar para suas residências.

Eu sempre achava a hora de regressar para casa a mais cansativa, um fardo que hoje entendo como mais do âmbito social do que do físico. Assim como eu, os rapazes e as moças tinham que esperar cerca de duas horas pelos ônibus para regressarem aos seus lares e, no período de inverno, o frio tornava essa espera ainda mais difícil. Outros (as) participantes voltavam caminhando, e quando mencionei tais formas de retorno para um dos jovens, ele mesmo me disse que tinham tão poucas oportunidades de lazer como aquela que as dificuldades para voltar não os impediria de ir aos bailes/shows. Pensando nos perigos que poderia enfrentar como mulher ao andar sozinha pelas ruas durante a madrugada, uma estratégia que adotei foi solicitar a um casal de namorados ou grupo de amigos(as) para que me deixasse retornar com eles: nunca tive uma resposta negativa, e uma vez até me deixaram pousar na casa de uma das moças que já conhecia muito bem, e que morava próximo de onde tinha ocorrido a festa.

Porém, não é para expressar heroísmo individual diante de tantas adversidades que revelo neste texto a quantidade de horas e as condições climáticas desagradáveis que esses sujeitos enfrentavam para retornar aos seus lares, mas sim para problematizar desigualdades sociais ocultas. Em outras palavras, essa revelação mostra que vivemos em uma sociedade com grupos hegemônicos, que coloca em prática a lógica de que a juventude periférica não possui o direito a lazer. A falta de transporte coletivo para os deslocamentos desses (as) jovens explicita o modo como os representantes

do poder concebem seu acesso ao espaço público: eles podem sim se deslocar pela cidade, mas apenas para se prepararem para o mundo do trabalho, e não para viverem outras formas de experiências humanas. Um setor com poder político e econômico que situa os filhos dos (as) trabalhadores (as) da classe baixa como não dignos de terem oportunidades para usufruir das festividades da mesma forma que os (as) filhos (as) da elite brasileira.

No show do grupo “Odisseia das Flores” que presenciei no ano de 2017 no parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo, foram as cantoras (duas mulheres negras e uma branca) que solicitaram para as pessoas que transitavam pelo local para se aproximar do palco, um pedido que foi aos poucos atendido. Além desse aspecto novo em relação aos que presenciei nos bailes/shows em Marília, as cantoras não manifestaram discurso apenas falado e sem musicalidade, as críticas sociais apareceram também no formato de “palavras de ordem”. Tais aspectos observados nos bailes/shows revelam que os eventos de *rap* possuem variações e diferenciações nas apresentações artísticas dos grupos, dos cantores e das cantoras, mas a crítica social direcionada para o aprendizado da juventude periférica é o elemento em comum em todos os formatos de apresentações artísticas, o objetivo para com a educação informal da juventude negra periférica, não pode ser negligenciada no *rap* brasileiro.

Durante minha pesquisa de campo realizada no mestrado, desenvolveu-se uma inquietação analítica, que ao lado dos temas sobre periferias, relações étnico-raciais e desigualdade social, recebeu minha atenção. Esse incômodo foi a respeito das diferenças e desigualdades entre mulheres e homens no *rap*. Lembro-me que quando assistia aos bailes/shows e eventos de *rap* comecei a perceber que as pessoas que estavam nos palcos como protagonistas eram as do gênero masculino, e dessa constatação elaborei a seguinte questão: por que no *rap* brasileiro são os homens que ocupam o papel de cantores principais e as mulheres possuem o papel de coadjuvantes ou como destaquei na imagem 1, algumas vezes nem estão presentes? Atualmente aprendi com o movimento LGBTQI+ a questionar também acerca da ausência ou de uma presença depreciativa das pessoas com orientações sexuais não heterossexual e identidades de gênero não cisgênero.

A partir do final do mestrado, comecei a ler sobre relações de gênero, feminismos e a condição das mulheres no Brasil e no mundo. E

muito devido a essas leituras uma das frases que me chamou atenção e foi dita por um dos meus interlocutores em Marília, quando lhe perguntei a respeito da menor presença das mulheres, a frase foi a seguinte: “A mulher que faz *rap* florido não consegue público neste estilo musical”.

Esclareço que “*rap* florido” não é uma vertente ou linhagem do *rap* brasileiro, pois só ouvi tal termo deste interlocutor, “*rap* florido” seria no contexto da fala dele as canções que narram qualquer forma de relacionamento afetivo/sexual e/ou acontecimentos que muitas pessoas consideram como “triviais” ocorridos em festa e demais espaços, um sentido que já foi discutido de modo mais aprofundado em textos anteriores. Ao analisar essa frase no contexto do diálogo com o interlocutor, trago que a razão das mulheres não terem legitimidade no *rap* nacional seria pelo fato de elas cantarem o que os homens não querem ouvir no *rap*. E os temas considerados “triviais” nas letras das mulheres seriam aqueles construídos a partir da perspectiva do cotidiano delas, que sempre é atravessado por questões de gênero.

Essa frase oculta também uma justificativa para situar as pessoas do gênero feminino do *rap* em segundo plano, visto que tal frase deixa transparecer que as mulheres são as responsáveis pela menor presença e legitimidade delas no *rap*. Ainda, notei nesse discurso uma recorrente associação entre o feminino e “formas específicas” de expressar emoção. E, por isso, também iniciei leituras sobre concepções de emoções e as maneiras pelas quais estão ligadas às representações de feminilidades e masculinidades. Enfatizei a expressão “formas específicas” pelo fato de nesse período ter analisado que a expressão das emoções no *rap* não é proibida, porém, as que recebem reconhecimento como aquelas necessárias para a elaboração de críticas que propiciam a emancipação da consciência dos (as) jovens são as que envolvem raiva, revolta etc. e não as diversas formas de afetividades do gênero feminino e masculino. Sendo as primeiras formas de emoção atreladas aos significados de masculinidade, e a segunda, de feminilidade.

A menor presença de moças na posição de cantoras configura um modo camuflado de marginalização do gênero feminino, pelo fato de que, se por um lado não há referência explícita à proibição da participação feminina no *rap*, por outro lado cantoras relatam em algumas de suas músicas e entrevistas concedidas para veículos de comunicação, que ouvem

peçoas do gênero masculino menosprezando suas canções e apresentações. Um exemplo deste menosprezo machista desses sujeitos me foi apresentado por uma das cantoras com as quais conversei no ano de 2015 na cidade de São Paulo, ela me disse que após descer do palco durante uma atividade de *rap* um rapaz lhe falou o seguinte: “lugar de mulher é na cozinha”.

A imagem 1, apresentada anteriormente, auxilia na compreensão dessas relações de gênero no *rap* brasileiro. Como mencionado, a escassez de moças em relação à quantidade de rapazes no evento que aparece nessa imagem é gritante. O que mudou desta época para os eventos que fui frequentando ao longo desses anos foi o aumento de moças se apresentando como cantoras, porém, atualmente quando comparado com o número de rapazes esse número ainda é significativamente menor. E além da questão numérica, as jovens que estão atuando como cantoras revelam conflitos e discriminações sobre elas, por serem do gênero feminino e estarem ocupando tal espaço. Diversos sujeitos formados e educados em uma sociedade patriarcal entendem que o protagonismo do microfone não é um lugar para as cantoras, bem como a atuação delas na construção de um conhecimento não formal, que para os (as) participantes do *rap* são saberes válidos e imprescindíveis na educação dos (as) jovens das periferias.

Pelo fato de na foto anterior os protagonistas serem todos do gênero masculino, apresento que os sujeitos que possuem “voz” para descrever, representar e problematizar aspectos das desigualdades e demais opressões sociais são os que deixam transparecer e podem revelar suas masculinidades. Uma atuação de gênero gritantemente naturalizada no *rap*, principalmente nessa época na qual a imagem foi produzida, e que devido às lutas das mulheres em diversos espaços sociais e os feminismos, paulatinamente, passou a ser tensionada principalmente pelas mulheres brancas, negras e as demais que são racializadas no Brasil e no mundo.

A questão de representações femininas no *rap* passou a ser investigada durante o doutorado e continuou após o término desse período de minha formação. Aproximadamente dezesseis anos após a primeira foto, continuei a frequentar os espaços do *rap*, o que propiciou a possibilidade de encontrar um evento de *rap* que suponho não ter existido no *rap* no ano 2000, a seguir há uma imagem de um momento do evento:

Imagem 2 - Rap feminino



Fonte: <https://www.facebook.com/FrenteNacionalMulheresNoHipHop/photos/>. Acesso em: 2016. Antes de disponibilizar a imagem nesse endereço, sua autoria (Fridas Fotos e Vídeos) foi adicionada pela fotógrafa no canto inferior esquerdo da foto.

O evento que a imagem 2 retrata foi organizado pelas artistas e voltado, principalmente, para demais pessoas do gênero feminino. Isso passou a acontecer após as cantoras perceberem a necessidade e importância política de espaços diferenciados dos que já existiam e organizados pelas próprias mulheres, com a finalidade de terem suas especificidades de gênero expressas, contempladas e repensadas nesse cenário artístico. Diferentemente da imagem 1, a imagem 2 traz as jovens como protagonistas, percebam que quem está com o microfone é uma moça da periferia e negra.

A imagem 2 é representativa de aspectos de mudanças nas relações de gênero no *rap* e na sociedade, um desses pontos é aquele que se refere à presença de moças que conquistaram o direito de cantar letras com representações das experiências do gênero feminino das classes mais baixas e não apenas do gênero masculino. Porém, práticas e concepções das relações patriarcais ainda permanecem atuantes no *rap*, o que conduz e/ou orienta as cantoras a criarem espaços para expressar sua arte com enfoque nas vivências e enfrentamentos sociais das jovens negras e brancas.

Dessa maneira, se o *rap* é para educar os (as) jovens das periferias do Brasil, as cantoras e alguns cantores estão conscientemente seguindo

essa premissa que está desde o início da formação do *rap* no Brasil, para denunciar as discriminações e, simultaneamente, educar os (as) jovens no âmbito das relações de gênero, visando, assim, contribuir para a criação de práticas de respeitabilidade para com as diversas formas das pessoas viverem as identidades de gênero.

FEMINILIDADES E PODER EDUCATIVO

Frequentemente temos no *rap* uma alusão ao tradicional discurso popularizado e binário, no qual as mulheres estariam naturalmente inclinadas à emoção, enquanto os homens ao sexo e à razão. Esta concepção gera estranhamento social quando as mulheres demonstram interesse, por exemplo, só pelo erótico, e pelo desejo sexual eventual ou fora de relacionamentos que se pretendem duradouros, e os homens interesse apenas pelo âmbito emocional/afetivo, e isso ocorre pelo fato de estarem desafiando a considerada ordem natural dos gêneros e das emoções.

Desta forma, as cantoras que ousam dissertar acerca de sentimentos afetivos/sexuais podem ser mais facilmente deslegitimadas intelectualmente (normalmente no início de suas carreiras), principalmente no aspecto eleito neste meio artístico como sendo o principal objetivo do *rap*: educar e instruir os jovens. Neste meio musical, quando as cantoras expressam determinadas emoções como lágrimas, afeto/ sexual e outras similares, elas podem ser confrontadas por uma ideia de inferiorização feminina, que deslegitima as ações intelectuais de cantoras. Visto que tais expressões emocionais de seu cotidiano no *rap* com experiências atravessadas por gênero, podem ser vistas por alguns sujeitos como pessoas sem racionalidade e sem experiências políticas para educar os (as) jovens das periferias do Brasil.

A resposta de algumas cantoras aos seus opressores problematiza o discurso biologizante implícito na fala de diversos sujeitos acerca da ligação determinista e unilateral entre relações amorosas/afetivas e feminilidades. Enquanto que, segundo Moutinho (2004), em boa parte da literatura brasileira do final do século XIX e início do XX, as personagens que demonstram desejos afetivos/sexuais são representadas como dominadas pela histeria e demais manifestações corporais que controlam seus corpos e raciocínios. Analiso que na leitura machista do patriarcado é socialmente

aceitável o homem heterossexual viver o desejo sexual, um dos motivos de tal liberdade é o fato dessas pessoas do gênero masculino serem entendidas como as únicas que conseguem dar provas sociais de seu controle racional em demais instâncias da vida, o que a mulher não conseguira fazer sem a tutela de uma pessoa do gênero masculino.

Desperta a atenção uma prática descrita por uma das contribuidoras desta pesquisa, a cantora Preta Rara. Durante uma de nossas conversas informais na casa dela na cidade de Santos, ela relatou um costume recorrente no *rap*, em que alguns cantores objetivam atrair pessoas do gênero feminino para aumentar sua plateia durante suas apresentações artísticas, e para tal finalidade passam a produzir e cantar letras sobre afetividade/sexual ou como é mais conhecido no senso comum “letras que expressam e narram amor” e não somente de protesto político, ou seja, de críticas às relações do sistema capitalista que ocorrem no espaço público e do trabalho.

Esse depoimento da Preta Rara e a ligação entre o gênero feminino e amor no *rap* vão ao encontro de um episódio que presenciei durante a apresentação de um MC no teatro municipal de Marília, quando, após seu relato acerca do sistema carcerário brasileiro e dos problemas sociais existentes nas periferias, já no final da sua apresentação afirmou o seguinte: “agora vamos falar de mulher”, declamando em seguida uma poesia de amor (afetividade/sexual). Notei que a plateia era formada por muitas pessoas do gênero feminino e entre elas professoras do ensino médio das escolas públicas e estudantes universitárias, mas ninguém se manifestou acerca desta conexão direta e unilateral entre amor/sexual e feminilidade, nem mesmo eu, visto que não é uma tarefa fácil problematizar esse tema em certos espaços e dinâmicas sociais.

A relação entre essa forma de emoção e feminilidade está em evidência, todavia, os motivos desta conexão determinista entre feminilidades e essa forma de afetividade/sexual são cercados de silêncio. Mas nas teorias críticas dos feminismos aprendemos que as pessoas do gênero feminino expressam com maior frequência as emoções entendidas como do âmbito afetivo/sexual, pelo fato de estarem socialmente autorizadas para manifestarem esse tipo de emoção em espaços coletivos, como observou Alison Jaggar (1997):

Embora a emocionalidade das mulheres seja um estereótipo cultural familiar, seu fundamento é bastante frágil. As mulheres parecem mais emotivas do que os homens porque, juntamente com alguns grupos de pessoas de cor, lhes é permitido e até exigido expressar emoção mais abertamente. Na cultura ocidental contemporânea as mulheres emocionalmente inexpressivas são suspeitas de não serem mulheres de verdade, enquanto os homens que expressam livremente suas emoções são suspeitos de serem homossexuais, ou, de alguma outra forma, desviantes do ideal masculino. Os homens ocidentais modernos, em contraste com os heróis de Shakespeare, por exemplo, devem mostrar uma fachada de calma, falta de excitação, até de tédio, expressar emoção só raramente e assim mesmo por acontecimentos relativos triviais, como eventos esportivos, onde as emoções expressas são reconhecidas e podem ser dramatizadas e, dessa forma, não são levadas inteiramente a sério. Assim, as mulheres formam, em nossa sociedade, o principal grupo ao qual é permitido ou mesmo solicitado sentir emoção [...]. (JAGGAR, 1997, p. 171).

A partir de estudos das letras de *rap*, compreendo que neste estilo brasileiro existem discursos de artistas que transmitem a noção de uma desvalorização do poder pedagógico de certas formas de afetividade. E como, para os produtores e compositoras, a afetividade é um dos significados de um gênero com atributos femininos, estas pessoas também são orientadas, ora de modo explícito, ora implícito, a permanecerem em segundo plano como criadoras de valores éticos para as moças e rapazes das periferias. O aspecto da inferiorização da produção dos conhecimentos do gênero feminino tem sido percebido por cantoras, como podemos perceber a seguir no depoimento da MC Issa em seu *Facebook*:

[...] E é importante! É indispensável a presença feminina dentro do RAP! Pois como um movimento que tem atrelado à sua essência a luta por justiça, igualdade e liberdade, é essencial que essa luta reflita nos próprios espaços aonde o movimento habita! [...].¹⁴

¹⁴ Disponível em: <http://issa.blogspot.com.br/2014/12/por-que-precisamos-de-mais-mulheres-no.html>. Acesso em: 17 ago. 2017.

Issa nos permite indicar uma ambiguidade no *rap*, que engloba o fato de que neste gênero musical, frequentemente um(a) artista afirma se apresentar para seu público com um rol de visões críticas, no entanto, Issa enxerga que esta reivindicação, operacionalizada no âmbito das discriminações sociais, pouca vezes envolve as relações de gênero e as “vozes” das artistas.

Quando Issa percebe as desigualdades nas relações de gênero, coloca na pauta do *rap* não apenas um olhar questionador para o exterior do movimento *Hip-Hop*, mas também para o seu interior. Ela solicita, então, que mudanças ocorram nas concepções de feminilidades e masculinidades de cantores e cantoras. Neste sentido, essa cantora, entre outras, traz para o *rap* brasileiro um aspecto inovador, objetivando uma discussão coletiva das tensões em torno da questão de gênero, que até aproximadamente duas décadas atrás era quase inexistente neste meio musical.

A assertiva anterior da cantora Issa ainda contribui para a reflexão no âmbito da presença secundária no *rap* sobre como se dão as dinâmicas de gênero na sociedade, nesse caminho certos cantores perdem uma oportunidade de questionar o modelo hegemônico de masculinidade que com suas performances e normas que também sustentam a desigualdade social e as relações de poder. Dessa forma, voltar-se para as relações de gênero, ao lado de classe e raça, pode ser uma forma de construir um discurso contra hegemônico com os próprios significados de feminilidades desvalorizados por esses sujeitos.

A discussão acerca das relações de gênero onde há associações de feminilidades e masculinidades com modos hierarquizados de produção, construção, representação e transformação das realidades é realizada por Jane Flax (1991). Além desta questão a autora trata dos binarismos em torno das noções de razão e emoção, objetividade e subjetividade, gênero masculino e feminino e o modo como estão ligados às representações e conhecimentos da realidade em uma visão de mundo baseada nesses princípios da sociedade moderna.

Segundo Jane Flax (1991, p. 225), as feminilidades têm poder de formação dos sujeitos para uma transformação social, uma vez que alguns de seus significados contribuem para as incertezas de fundamentos, métodos, representações e interpretações das experiências humanas, que ainda estão predominantemente nas mãos das pessoas do gênero masculino

e heterossexuais. Para ela, a teoria feminista pós-moderna questiona as crenças construídas no iluminismo, tais como: um “eu” estável e coerente, a razão (transcendental e atemporal), a ciência e a razão como o único paradigma para todo o conhecimento da realidade social. Ela acrescenta que existem problemáticas de gênero por trás da racionalidade, que está, por sua vez, ligada às relações sociais e, por isso, não é neutra e imparcial. Assim, algumas feministas começaram a suspeitar que as afirmações iluministas e transcendentais contemplam somente a experiência de homens brancos ocidentais e não oferecem uma possibilidade de emancipação e de representação para o gênero feminino.

Jane Flax (1991, p. 228) narra mais de uma vertente feminista. Essas linhas de pensamento apresentariam conflitos nos contextos e nas práticas sociais, e não verdades universais, a-históricas, e com caminhos definidos para o conhecimento e modos de vida; é nesse sentido que se deve pensar em gênero, afirma a autora. Ainda, segundo ela, a ideia de razão do iluminismo pretende representar o verdadeiro, o neutro e a linguagem por meio da qual o real é manifestado pela concepção da pura racionalidade.

Esta discussão do modo de produzir conhecimento nas sociedades modernas e presente entre diversas feministas nos auxilia na compreensão de alguns dos motivos pelos quais existe, no *rap*, o discurso de que é principalmente por meio da racionalização das ideias e sentimentos que as músicas devem ser cantadas, a fim de representar a realidade das periferias e educar os (as) jovens que residem nesses espaços.

Sendo assim, se nas referências de “civilização” provenientes do iluminismo as mulheres são desprovidas de poder de ação válida nas arenas de disputas políticas, simplesmente pelo fato de serem vistas como portadoras de determinadas emoções, as mesmas são pensadas como pessoas naturalmente emocionais e amorosas no *rap*; pois certos discursos deste estilo musical estão em consonâncias com os demais e algumas de suas ideias não estão desligadas das outras representações do mundo. Assim, acerca destas visões em nossa sociedade Jane Flax (1991) afirma que:

Eu acredito, pelo contrário, que não há força ou realidade ‘fora’ de nossas relações sociais e atividades (por exemplo, história, razão, progresso, ciência, alguma essência transcendental) que nos livrará de parcialidade e diferenças. Nossas vidas e alianças dizem respeito àquelas que buscam mais profundamente descentralizar o mundo

– embora devamos nos reservar o direito de suspeitar igualmente de seus motivos e visões. As teorias feministas, como outras formas de pós-modernismo, devia nos estimular a tolerar e interpretar a ambivalência, a ambiguidade e a multiplicidade, bem como a expor as origens de nossas necessidades de impor ordem e estrutura, não importa quão arbitrárias e opressivas essas necessidades possam ser (FLAX, 1991, p. 249-250).

A autora ainda afirma que a instabilidade projetada pelo feminino na realidade, ou seja, no cenário social, manifesta-se no “perigo” para o contexto sociohistórico ocidental, caracterizado pela perspectiva da razão iluminista “objetiva” e eurocêntrica para quem o mundo é formado pela fixidez e não pela fluidez. Essa forma de perspectiva de mundo entre razão e emoção também é destacada por Alison Jaggar (1997):

Embora a tendência da epistemologia ocidental tenha sido a de privilegiar a razão ao invés da emoção, ela nem sempre excluiu completamente esta última da esfera da razão. Em Fedro, Platão retratou emoções como raiva ou a curiosidade, como ímpetos irracionais (cavalos) que precisam sempre ser controlados pela razão (o cocheiro). Nesse modelo, as emoções não eram vistas como necessitando ser totalmente reprimidas, mas como algo que precisava ser dirigido pela razão [...]. (JAGGAR, 1997, p. 157).

No *rap*, a ideia de uma forma de racionalidade se torna um discurso de resistência quando esta noção é acionada pelos (as) artistas para questionarem a maneira como os representantes do poder inferiorizam pessoas carentes materialmente. Os *rappers* e as cantoras manifestam um discurso questionador que confronta o *status quo*. Eles falam de um lugar social, e este espaço é o do subalterno. O discurso crítico deste sujeito é aquele de luta e resistência, assim, ele é distinto do poder hegemônico em muitos sentidos, ainda que possa se aproximar desse em outros, como vimos no aspecto do amor, emoção e feminilidades.

A tensão na visão que permeia a questão da racionalidade e emoção está no fato de se conceber a existência de poder de mudança social mais ao *rap* de protesto do que aos *raps* que tratam de afetividade/sexual. Um modo de conceber e atuar na realidade presente nas relações da

nossa sociedade moderna. Sendo assim, muitas referências de amor estão atreladas à concepção moderna de individualismo ou de escolhas amorosas totalmente livres das relações sociais, que uma sociedade burguesa propagou nas dinâmicas sociais (VIVEIROS DE CASTRO; BENZAQUEM DE ARAUJO, 1977). Contudo, essas noções de emoção (acompanhas de uma crítica à concepção burguesa do amor) podem ser um modelo para o questionamento de certos fundamentos atuais como, por exemplo, a pura racionalização e a especialização do conhecimento. É neste sentido que o âmbito da feminilidade ganha poder e deixa de ser subjugado e desprovido de potencialidades para ações sociais transformadoras.

Para Catherine Lutz (1990), entender os discursos sociais é compreender como a categoria emoção está organizada, e como ela se associa à mulher, o que conduz a discussão para o campo do gênero. A emoção tornaria a mulher livre da pura racionalidade e, por isso, um “perigo social”. Tal risco reside no fato de ela representar o poder de desestabilização da crença nas relações baseadas na onipresença do controle racional.

Ao refletir em torno das análises da antropóloga estadunidense Catherine Lutz a autora brasileira Maria Claudia Coelho (2006) declara que na tradição cultural euro-americana a emoção foi criada como uma expressão espontânea, natural e irracional, e associada às características do que compõem as referências de feminilidade. Assim, a partir dessa tradição a emoção enquanto atributo do feminino é concebida como uma fraqueza negativa em um contexto no qual é comparada com o controle racional, mas, em outras situações, exatamente por ser concebida como espontânea e incontrolável, a emoção pode ser uma força poderosa, na medida em que essa irracionalidade ameaça o poder racional e masculino que a subjuga.

É importante esclarecer que o poder patriarcal só vê com bons olhos essa irracionalidade e emotividade das mulheres, se tais características estiverem sob o domínio dos homens, separadas da racionalidade e confinadas em guetos sociais, como por exemplo, nos hospitais psiquiátricos e no ambiente doméstico. No mundo dos negócios, da política, da ciência e outros espaços entendidos como lugar onde a vida pública acontece, as pessoas do gênero feminino não devem estar presentes e se tais sujeitas atuarem nesses lugares não devem expressar suas emotividades.

Desta maneira, considero que, diferentemente do discurso que prevalece no *rap*, a afetividade/sexual e demais significados de feminilidades possuem poder de mudanças sociais e políticas, embora raramente recebam esse reconhecimento e sejam utilizadas para essa finalidade. Tal fato conduz especialmente as cantoras a frequentemente exigirem dentro do cenário do *rap* que suas produções de saberes e experiências de vida participem do projeto educativo não formal das pessoas das periferias brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade houve um aumento no número de cantoras no gênero artístico do *rap* e passou a existir uma maior variação na temática das letras, o que conseguimos visualizar nos trechos da rapper Cris SNJ, que foi apresentado na Introdução deste texto. Trechos que nos traz a questão da maternidade na periferia, da identidade racial de uma mulher negra, e do machismo. Essas problemáticas raramente estavam presentes nas canções dos homens na década de 1980, e tendo em vista que no *rap* as letras são construídas a partir do cotidiano dos(as) próprios(as) compositores(as), tais problemáticas também raramente estão atuantes nas letras dos cantores a partir do ano 2000.

Os conteúdos de algumas canções já problematizam as diferenças e as relações de poder entre os gêneros. Por essa razão, já é possível encontrar letras que abordem problemas cotidianos enfrentados pelas cantoras na esfera pública ou fora do lar e também no espaço doméstico. Apesar dessa conquista do gênero feminino as concepções sexistas que violentam esse gênero e demais pessoas que expressam significados de feminilidades, ainda se encontram presentes no cotidiano das cantoras, pressionando-as ou conduzindo-as a utilizarem sua arte a fim de não permitir que os abusos sobre pessoas do gênero feminino se reproduzam de modo natural.

Os trabalhos artísticos de muitas cantoras de *rap* e de cantores exigem implicitamente reconhecimento por parte de seu público de um poder educativo e informativo. As cantoras direcionam uma crítica para o determinismo biológico presente em discursos e práticas no que diz respeito a relação entre gênero feminino e formas de emoções, visto que, na discussão presente neste artigo, esse determinismo encobriria o poder

educacional e o potencial transformador dos significados e perspectivas políticas do feminino.

A fim de reivindicarem legitimidade para essa forma de poder educacional, é possível encontrar cantoras que se autodeclaram feministas. Isso ocorre porque o objetivo da proposta de muitas feministas é conhecer e representar as realidades sociais a fim de questionar os atuais e construir novos caminhos epistemológicos. Pessoas do gênero feminino no *rap* almejam usufruir do direito à participação na “provocação”, questionamentos e/ou construções de valores e visão de mundo para aqueles (as) que entendem não ter oportunidade à educação formal e formação humana libertadora. Nesse processo, educar com alguns dos significados de feminilidades pode contribuir para ampliação de possibilidade de igualdade entre os gêneros, bem como de construção de caminhos para rupturas com padrões hegemônicos e opressores.

Por fim, o *rap* pode reproduzir e/ou transformar relações e concepções sociais, visto que possui ambiguidades que estão atuando em contextos próprios e, ao mesmo tempo, dialogando com discursos e referências de diversos setores sociais. No contexto apresentado neste texto, as mulheres negras e brancas do *rap* brasileiro também são educadoras e passaram a reivindicar e assumir a responsabilidade pela educação não formal das jovens das periferias, ou seja, da classe baixa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Elaine Nunes de. *Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo, São Paulo*. 1996. 330 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1996.
- COELHO, Maria Claudia. *Emoção, gênero e violência: experiências e relatos de vitimização*. 2006. Disponível em: <http://www.br.monografias.com>. Acesso em: 01 mar. 2009.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FLAX, Jane. Pós-modernidade e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). *Pós-modernismo e Política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução: Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Ed.: 34, [1993] 2001.

GONZALES, Lélia; Hasenbalg, Carlos. *Lugar de Negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUASCO, Pedro Paulo M. *Num país chamado Periferia: identidade e representações da realidade entre os rappers de São Paulo*. 2001. 165 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2001.

JAGGAR, Alison M. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (org.). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 157-185.

LUTZ, Catherine A. Engendered emotion: gender, power, and the rhetoric of emotional control in American discourse. In: LUTZ, Catherine A.; LILA, Abu-Lughod. (org.). *Language and the politics of emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p.69-91.

MOUTINHO, Laura. *Razão, "cor" e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais "inter-raciais" no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: Unesp, 2004.

SILVA, José Carlos Gomes. *Rap na cidade de São Paulo: música, etnicidade e experiência urbana*. 1998. 285 f. Dissertação (Doutorado em ciências sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

VIANNA, Hermano. *O mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; BENZAQUEM DE ARAUJO, Ricardo. Romeu e Julieta. In: VELHO, Gilberto. *Arte e Sociedade: ensaios de sociologia da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 130-169.

A CULTURA DO MACHISMO, A MULHER E A MÚSICA: A MULHER ARTISTA

Ana Laura Bonini Rodrigues de Souza

INTRODUÇÃO

O presente artigo se principia com uma concisa discussão sobre o histórico das famílias tradicionais patriarcais existentes desde tempos longínquos, abordando o machismo incrustado na sociedade patriarcal, caminhando até os tempos atuais, dessa forma, entendendo gênero como construtor de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos e como primeira forma de significar as relações de poder, em acordo com Scott (1995), o objetivo do artigo dará enfoque às mulheres artistas e suas lutas descritas em suas composições musicais.

Assim, em inicial momento, este estudo se inicia com a construção da mulher na família, e a história social desta, que considerava o casamento como a única forma de constituí-la. Ainda será analisada a necessidade

desta norma de conduta, o casamento, sob a ótica patriarcal e marital que era imposta às mulheres até o século passado.

Adiante será dissertada a inexistência dos direitos das mulheres no referido modelo familiar patriarcal, machista e sexista dos tempos antigos e, nos novos tempos, a árdua e contínua batalha contra o machismo, bem como a luta para a concretização das letras das leis, antes mortas, para as mulheres.

Ao final são discutidas as concepções da palavra mulher no latim, dicionário físico e on-line, em que se pode notar conotações pejorativas e degradantes relacionadas a palavra mulher, como também é realizado um passeio histórico por algumas mulheres fortes da história, desde Lilith, personagem encontrada na bíblia que pela recusa de submissão, foi denominada como um demônio, assim como, mulheres trabalhadoras e artistas que lutaram contra o machismo, enfatizando a arte como meio de voz para as oprimidas.

HISTÓRICO: MULHERES, MACHISMO, FAMÍLIA E SOCIEDADE

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948, art. 2º, grifo nosso).

O machismo é o mal que assola a sociedade brasileira. Pode-se ilustrar aludida afirmação com a existência da essência do modelo patriarcal/marital, em que a sociedade ainda se encaixa. Em tempos não tão longínquos, a mulher precisava de um homem para ser reconhecida perante a sociedade como uma “pessoa” digna de respeito. Coloca-se pessoa entre aspas, pelo motivo de que a mulher era vista como objeto; um ser que não possuía o direito de resolver ou decidir nada por si mesma.

A mulher devia obediência ao patriarca da família, fosse ele pai, marido, cunhado, etc. Também era necessário que ela se casasse logo, para não ser vista como “solteirona, mulher indigna e sem qualquer utilidade”,

a mulher era vista como um ser apenas para procriar, como também cuidar da casa, educar os filhos e satisfazer as vontades do marido, homem este, que era tratado como se dono fosse das vontades e anseios da esposa.

Salienta Martins:

É preciso lembrar que até poucos anos atrás, conforme o Código Civil vigente desde 1916, as mulheres eram relativamente incapazes e a prática de atos como comprar, vender e trabalhar dependia da anuência de seus maridos. O casamento era indissolúvel e a adoção do nome do marido pela mulher era obrigatória. Os filhos concebidos fora do casamento eram considerados ilegítimos, o que desonerava o pai e atribuía à mãe as responsabilidades com as crianças “bastardas” como forma de punição simbólica ao desrespeito com a família. Esta situação de subalternidade legal das mulheres foi alterada apenas em 1962, com o advento do Estatuto da mulher Casada, em que as mulheres recuperaram sua plena capacidade civil. Apenas neste momento, tornou-se inexistente a permissão masculina das mulheres para trabalhar. A indissolubilidade do casamento foi revogada somente em 1977, quando se aprovou a Lei do Divórcio. A alteração significativa do status da mulher diante da lei se deu apenas com a Constituição de 1988. Pela primeira vez, há apenas 26 anos, enfatizou-se a igualdade entre homens e mulheres – em direitos e obrigações – no ordenamento jurídico brasileiro. (MARTINS, 2014).

A mulher não possuía o direito de decisão sobre como iria seguir sua vida, como, por exemplo, se iria se casar, ter filhos ou ser solteira, dependia totalmente de um homem para que se encaixasse nos moldes da sociedade machista e sexista em que vivia. O matrimônio era oficialmente declarado como o vínculo gerador de uma sociedade conjugal, independente de afeto ou amor, era um contrato de livre vontade de escolha do pai da família.

A mulher era um objeto com a anuência dos homens, do Estado, bem como da religião. Alega Badinter (1985, p.35):

O imaginário de família cristã indicava que “O homem deve ser o chefe do casal, pois foi criado em primeiro lugar e deu origem à mulher. É a ele, portanto, que cabe o poder de mandar. Embora São Paulo acrescente que as ordens do marido deverão ser temperadas

pelo amor e o respeito que deve à sua mulher, embora reconheça nesta um poder de persuasão (simples poder da retórica), é ao marido que compete a decisão final. São Paulo resumiu as relações do casal numa fórmula famosa durante séculos: “Vós, maridos, amai as vossas próprias mulheres, como também Cristo amou a Igreja...assim como a Igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo sujeitas a seus maridos.”

Hoje, com tanta resistência e luta, as mulheres continuam sofrendo as mais diversas opressões, sendo que apesar de possuírem direitos nas letras da lei, o caminho ativo, a “vida real” a ser percorrida, ainda é árdua e longa.

Destaca-se que, as famílias também percorreram os caminhos da desconstrução da sociedade marital, como por exemplo, mães solteiras com seus filhos já são reconhecidas pela lei como famílias, apesar de toda discriminação que ainda sofrem e o afeto se constitui como agente formador das famílias (DIAS, 2015).

Há não muito tempo atrás, era impossível a dissolução de uma união onde não havia mais amor e afeto, enfatizando a importância do reconhecimento do Estado para as multiformações familiares, na mesma linha de pensamento salienta Tosi (2016):

Até 1962, as mulheres casadas só podiam trabalhar fora de casa se o marido permitisse, uma limitação imposta pelo Código Civil de 1916. As próprias mulheres se mobilizaram e apresentaram propostas década após década para mudar o quadro legal. Também até pouco tempo não era considerado juridicamente possível que houvesse estupro entre cônjuges e assassinato por honra era aceitável.

Na História, fazer do outro um objeto é quase que uma tradição, a sociedade brasileira se moldou em padrões machistas, sendo que para manter a salvo a “honra da família tradicional”, eram deixados de lado o amor, o respeito e a consideração de uma pessoa como ser humano.

Badinter relata aludida proteção:

Vital para a manutenção de uma sociedade hierarquizada, em que a obediência era a primeira virtude, o poder paterno devia ser mantido a qualquer preço. Exercia-se nesse sentido uma pressão social tão forte que quase não sobrava lugar para qualquer outro sentimento. O Amor, por exemplo, parecia ser muito débil para que sobre ele se construísse alguma coisa. (BADINTER, 1985, p. 29).

A união pautada nos valores de “família tradicional” possuía perfil hierárquico e patriarcal, onde mulheres eram destinadas exclusivamente para aos cuidados com o lar, tendo suas vontades e ações submetidas aos mandos dos cônjuges, obrigadas a educar suas vontades às de seus esposos, sem direitos, apenas cumpridoras dos deveres impostos.

A construção de subordinação da mulher foi construída no modelo familiar dissertado, sendo que tais condutas degradantes vividas no lar eram reproduzidas na vida pública. As tradições como as mudanças sociais, começam no ambiente familiar, um ambiente de guerra e paz.

À luz de Dias:

A família, apesar do que muitos dizem, não está em decadência. Ao contrário, houve a repersonalização das relações familiares na busca do atendimento aos interesses mais valiosos das pessoas humanas: Afeto, solidariedade, lealdade, confiança, respeito e amor. (DIAS, 2015, p. 34).

Ares de mudanças começam a rondar o mundo, leis protetivas e mais libertárias são escritas, em concordância, disserta Dias (2015), que, com a mulher no mercado de trabalho, o homem deixou de ser o único recurso de subsistência da família, alterando-se assim, a estrutura familiar que, agora deixava de ter caráter único e exclusivamente produtivo e reprodutivo.

Novas leis começaram a se encaixar de fato na sociedade, trazendo vida para as “mulheres de decoração”. Com a instauração da igualdade entre homem e mulher, igualdade de filhos, a extensão da proteção à família (união estável/ monoparental), bem como, a possibilidade da dissolução extrajudicial do casamento, o direito, começou a se encaixar na sociedade de fato.

A evolução legislativa se fez presente, não há mais hierarquia e diferenças entre filhos biológicos e adotivos, bem como, não há o pátrio poder, e sim, o poder familiar, o qual acoberta a igualdade entre os cônjuges. Houve o reconhecimento social dos vínculos afetivos, a pluralidade de arranjos familiares construídos pelo afeto, passaram a ter relevância no mundo formal jurídico. Frisa-se também a Lei Maria da Penha n. 11.340/2006, visando à proteção das mulheres com relação às violências domésticas. Apesar da Lei ainda não alcançar e proteger efetivamente todas as mulheres, dada a ausência de políticas públicas para sua efetivação, é um avanço jurídico brasileiro, formalidade necessária para mudanças sociais.

Tantas mudanças escritas em lei
Tanto sangue derramado
Para que essa lei fosse real
Efetiva
Tanta revolta
Tantas mulheres choraram
E tantas outras sangraram
Para uma igualdade que ainda não é igual
Ainda não é igual...

MULHERES QUE LUTARAM; MULHERES QUE AINDA LUTAM: HISTÓRICAS, TRABALHADORAS E ARTISTAS

A procura do significado do substantivo mulher, foram encontrados significados enfatizando funções culturalmente construídas, como por exemplo, a ligação da significação de mulher com esposa “pessoa do sexo feminino; esposa” (SILVEIRA BUENO, 2000, p. 527). Ximenes (2013) também menciona as origens da palavra mulher com ligação a fraqueza:

A palavra “MULHER” tem origem do latim “MULIER”, que significava o mesmo, ou seja, “mulher”, especialmente as casadas. “MULIER”, por sua vez, já é uma derivação de outra palavra latina, “MOLLIOR”, que é o superlativo relativo de “MOLLIS” que, em fim, é o latim para “mole”. Isso mesmo, “mole”! Como em molenga, fraco, sem consistência, etc. (XIMENES, 2013).

Buscando em dicionários online, enfocando encontrar múltiplas significações da palavra mulher, foi encontrado que mulher seria um membro adulto da espécie humana do sexo que produz óvulos e dá à luz a crianças, bem como nas buscas próximas apareceram: Mulher de vida fácil, mulher da vida, mulher pública¹. É notória a significação fraca, baixa e com a função procriatória de que foi imposta historicamente à mulher, a violência começa na linguagem sexista, em consonância com Macedo (2015, p.17):

O sexismo da linguagem é reflexo de sociedades profundamente androcêntricas, que colocam as mulheres em subordinação; esta é de tal forma naturalizada que muitas vezes as próprias mulheres não desenvolveram consciência sobre ela e contribuem para a sua reprodução. Esta questão tem sido objeto de amplo debate teórico. Exemplo amplamente conhecido é a utilização da palavra Homem para referir a Humanidade como um todo, sob o argumento de que “a mulher” está representada no “H” maiúsculo. Tratando-se, claramente da utilização de um “universal neutro” (LISTER, 1997), a que subjaz um sujeito masculino dito universal e a que corresponde a invisibilização social naturalizada das mulheres (MACEDO, 2009). Podendo servir à manutenção de um poder hegemônico masculino, o sexismo da linguagem constitui uma forma de violência social sobre as mulheres. (MACEDO, 2015, p.17)

Quebrando regras e padrões desumanos para com as mulheres, existiram e ainda existem mulheres que não desistem e lutam, enxergando a loucura atroz imposta pelo machismo.

Em primeiro lugar a mulher de grande importância a aparecer neste artigo, é Lilith, a qual muitos desconhecem; Na história contada pela Bíblia, Lilith foi a primeira mulher de Adão que não se submeteu ao machismo e a dominação do homem, sendo que desta forma, por sair do tradicional machismo incrustado pela sociedade, tornou-se um demônio.

Vejamos:

Existe, contudo, uma outra interpretação, que nos parece mais fascinante, a de que, a exemplo do que foi feito com os animais,

¹ DICIONÁRIO ONLINE GLOSBE. *Significados de mulher*. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/pt/la/mulher>. Acesso em: 17 jul. 2017.

Deus teria criado um casal: Adão e uma mulher que antecedeu a Eva. Esta mulher primordial teria sido Lilith, figura bastante conhecida da antiga tradição judaica. Lilith não se submeteu à dominação masculina. A sua forma de reivindicar igualdade foi a de recusar a forma de relação sexual com o homem por cima. Por isso, fugiu para o Mar Vermelho. Adão queixou-se ao Criador, que enviou três anjos em busca da noiva rebelde. Os três anjos eram Sanvi, Sansanvi e Samangelaf. Os emissários do Senhor tentaram em vão convencer a fujona. Ameaçaram afogá-la no mar. Lilith, porém, respondeu: “Deixem-me, não sabeis que não fui criada em vão e que é meu destino dizimar recém-nascidos; enquanto é um menino tenho poder sobre ele até o oitavo dia, se é menina, até o vigésimo. No entanto, ela jurou aos anjos, em nome do Deus vivo, de que sempre que avistasse as figuras ou apenas os nomes dos mensageiros de Deus, deixaria a criança em paz. Também aceitou o fato de que diariamente iriam perecer cem de seus próprios filhos.” (Gorion, :53). Lilith foi transformada em um demônio feminino, a rainha da noite, que se tornou a noiva de Samael, o Senhor das forças do mal. (LARAIA, 1997, p. 149).

Lilith representa todas as mulheres que quebram o padrão, mulheres que mostram a força de decisão e competência, sendo assim são subjugadas e taxadas como Lilith que foi julgada como um demônio, ser das trevas, indesejável por todos, sem o merecimento de respeito. Por analogia, é possível a comparação da mulher Lilith com a mulher moderna atual.

Mulheres fortes, que não aceitam a submissão e a falta de dignidade imposta por tradicionais machistas são vistas pelo homem e pela sociedade como uma mulher sem valor. Uma mulher que não segue o padrão do patriarcado ainda é vista como rebelde, “descabeçada”, safada, entre outros tantos adjetivos pejorativos. O padrão patriarcal é descrito por Saffioti (2015), como sendo uma ordem social baseada no controle dos homens sobre as mulheres, o qual não permite que as mulheres permeiem longe da feminilidade, submissão e obediência ao sexo masculino.

Entre tantas as mulheres fortes e libertárias, encontram-se Patrícia Rehder Galvão, a Pagu², Frida Kahlo³ e Maria da penha⁴, a mulher que, com sua luta possibilitou a criação da Lei Federal 11.340/2006 (BRASIL, 2006), para a proteção das mulheres que sofrem violência doméstica, como também foi indicada para o prêmio nobel da paz em 2017.

Com relação ao mundo artístico, enfatizando a música, existem inúmeras cantoras famosas e não famosas que lutam diariamente para conseguir um espaço no meio musical. As dificuldades são imensas, desde as diferenças no cachê, sendo pago o maior ao músico do gênero masculino, bem como com relação ao assédio e ao desrespeito pela mulher cantora.

Rita Lee foi a primeira cantora de rock no Brasil. Mulher autêntica e de coragem exposta em suas composições, observemos: Durante os anos 70, a cantora e compositora Rita Lee conseguiu, por meio e suas letras, questionar, zombar e, na medida do possível, romper com as imposições

² Escritora, jornalista, produtora cultural e militante na política brasileira. Apesar de ser filha de família tradicional brasileira, ela se comportava de forma atípica, fora dos padrões. A escritora defendia a antropofagia de Oswald de Andrade, a libertação sexual da mulher e a sua busca pela autossuficiência amorosa, possuía uma coluna feminista nomeada “A mulher do povo”, notemos: A defesa da mulher pobre e a crítica ao papel conservador feminino na socialidade permearam a vida e as obras da idealista Pagu. (PORTAL EBC, 2016).

³ Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderon, conhecida como Frida Kahlo, nasceu em 6 de julho de 1907, em Coyoacan, no México, para uma vida cheia de percalços. Frida era uma revolucionária. Ao contrário da elite de sua época, ela gostava de tudo o que era verdadeiramente mexicano: jóias e roupas das índias, objetos de devoção a santos populares, mercados de rua e comidas cheias de pimenta. Fiel ao seu país, a pintora gostava de declarar-se filha da Revolução Mexicana ao dizer que havia nascido em 1910. Militante comunista e agitadora cultural, Frida usou tintas fortes para estampar em suas telas, na maioria auto-retratos, uma vida tumultuada por dores físicas e dramas emocionais (...) Frida sempre pintou a si mesma: ‘Eu pinto-me porque estou muitas vezes sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor’. Suas angústias, suas vivências, seus medos e principalmente seu amor pelo marido, o pintor mexicano Diogo Rivera (...) Frida amargou muitas amantes do marido, seu grande amor e reconhecido mulherengo. Mas também viveu romances paralelos com mulheres e homens, o mais famoso com o revolucionário russo León Trotski. (REVISTA ÉPOCA, 2015).

⁴ A violência contra a mulher é um tema que tem sido objeto de muitas discussões. A violência doméstica contra as mulheres ocorre em todo o mundo e perpassa as classes sociais, as diferentes etnias e independe do grau de escolaridade. Cada vez mais, a violência de gênero é vista como um sério problema da saúde pública, além de constituir violação dos direitos humanos. Em todo o mundo, pelo menos uma em cada três mulheres já foi espancada, coagida ao sexo ou sofreu alguma outra forma de abuso durante a vida. O agressor é, geralmente, um membro de sua própria família. A Lei Federal 11.340/2006 de Combate à Violência Doméstica e Familiar, sancionada pelo presidente Lula, em agosto de 2006, foi batizada como Lei Maria da Penha, em homenagem à professora universitária cearense Maria da Penha Maia que ficou paraplégica por conta do marido ter tentado assassiná-la. A Lei Maria da Penha criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (MORENO, 2014).

de costumes e de comportamentos o gênero feminino (MAGI, 2017). Suas letras quebravam regras e padrões machistas, ilustremos:

PAGU

Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão
Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas à minha cobra
Minha força não é bruta
Não sou freira, nem sou puta
Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
Ratatá! Ratatá! Ratatá!
Taratá! Taratá!
Sou rainha do meu tanque
Sou Pagu indignada no palanque
Hanhan! Ah! Hanran!
Fama de porra louca, tudo bem!
Minha mãe é Maria Ninguém
Hanhan! Ah! Hanran!
Não sou atriz, modelo, dançarina

Meu buraco é mais em cima
Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
Ratatá! Ratatá
Hiii! Ratatá
Taratá! Taratá! (RITA LEE)

Nesta letra, Rita impõe a mulher que é quebrando padrões do corpo “Nem toda brasileira é bunda/Meu peito não é de silicone” e de moral “Não sou freira e nem sou puta”. Uma composição defensora das mulheres, desmitificando a mulher ideal cultuada pelo ideário machista e patriarcal:

Rita Lee, em seu trabalho como compositora nos anos 70, teve êxito em questionar, tirar sarro e, na medida do possível, **romper** com as imposições de costumes e de comportamentos ao gênero feminino. Na sua escrita, a mulher é também um ser racional, que luta pelo que deseja, que toma decisões, que tem outras ambições e nada limitadas ao espaço privado e à família e, sobretudo, não é uma mulher dócil e preenchida apenas por romantismo e ansiosa pela chegada do príncipe encantado. (MAGI, 2017).

Outra cantora que luta através de suas músicas é Elza Soares⁵, sendo que como mulher e negra enfrenta além do machismo, o racismo que oprime tanto quanto, sendo também uma construção cultural das sociedades que oprimem em razão da cor da pele.

O álbum *A mulher do Fim do mundo*, na canção Maria da Vila Matilde, enaltece as mudanças das leis, salientando o 180, número da

⁵ Elza Soares nasceu em 23 de Junho de 1937 no Rio de Janeiro. Filha de uma lavadeira e de um operário, foi criada na favela de Água Santa, subúrbio de Engenho de Dentro. Cantava, desde criança, com a voz rouca e o ritmo sincopado dos sambistas de morro. Aos 12 anos, já era mãe e aos 18, viúva. Foi lavadeira e operária numa fábrica de sabão e, com 20 anos aproximadamente, fez seu primeiro teste como cantora, na academia do professor Joaquim Negli, sendo contratada para cantar na Orquestra de Bailes Garan e a seguir no Teatro João Caetano. Em 1958, foi a Argentina com Mercedes Batista, para uma temporada de oito meses, cantando na peça *Jou-jou frou-frou*. Quando voltou, fez um teste para a Rádio Mauá, passando a se apresentar de graça no programa de Hélio Ricardo. Por intermédio de Moreira da Silva, que a ouviu nesse programa, foi para a Rádio Tupi e depois começou a trabalhar como crooner da boate carioca Texas, no bairro de Copacabana, onde conheceu Silvia Teles e Aluísio de Oliveira, que a convidou para gravar. No seu primeiro disco, gravado em 1960, pela Odeon, cantou *Se acaso você chegasse* (Lupicínio Rodrigues e Felisberto Martins), alcançando logo grande sucesso. Esse samba fez parte de seu primeiro LP, com o mesmo título da música. A seguir, foi para São Paulo SP, para trabalhar no show *Primeiro festival nacional de bossa nova*, no Teatro Record e na boate Oásis, gravando depois seu segundo LP, *A bossa negra*. Em 1962, como artista representante do Brasil na Copa do Mundo, que se realizava em Santiago, Chile, cantou ao lado do representante norte-americano, Louis Armstrong. Nessa época ficou conhecendo o futebolista Garrincha, com quem casaria mais tarde. No ano seguinte, gravou pela Odeon o LP *Sambossa*, tendo como destaque as músicas *Rosa morena* (Dorival Caymmi) e *Só danço samba* (Tom Jobim e Vinícius de Moraes); e, em 1964, lançou pela Odeon *Na roda do samba* (Orlando e Helton Meneses), faixa-título do LP. Realizando inúmeras apresentações pelo Brasil e nas emissoras de televisão, os LPs se sucederam: em 1965, foi a vez de *Um show de beleza*, pela Odeon, com, entre outras, *Sambou, sambou* (João Melo e João Donato), e *Mulata assanhada* (Araulfo Alves); em 1966, saiu pela mesma gravadora o LP *Com a bola branca*, onde cantou *Estatuto de gafeira* (Billy Blanco) e *Deixa a nega gingar* (Luís Cláudio). Apresentou-se, em 1967, no Teatro Santa Rosa, no show *Elza de todos os sambas*, e, novamente pela Odeon, gravou em 1969, o LP *Elza, Carnaval & Samba*, cantando sambas-enredo, como *Bahia de todos os deuses* (João Nicolau Carneiro Firmo, o Bala, e Manuel Rosa) e *Heróis da liberdade* (Silas de Oliveira, Mano Décio da Viola e Manuel Ferreira). Em 1970 foi para a Itália, apresentando-se no Teatro Sistina, em Roma, e gravando *Que maravilha* (Jorge Ben e Toquinho) e *Mascara negra* (Zé Kéti). Nesse mesmo ano, gravou o LP *Sambas e mais sambas*, pela Odeon, interpretando músicas como *Maior é Deus* (Fernando Martins e Felisberto Martins) e *Tributo a Martin Luther King* (Wilson Simonal e Ronaldo Böscoli). De volta ao Brasil, em 1972, lançou, pela mesma etiqueta, o LP *Elza pede passagem*, onde interpretou *Saltei de banda* (Zé Rodrix e Luís Carlos Sá) e *Maria-vai-com-as-outras* (Toquinho e Vinícius de Moraes), e apresentou-se no teatro carioca Opinião, no show *Elza em dia de graça*. Ainda nesse ano, passou uma temporada realizando um show no navio italiano *Eugênio C*, fez um espetáculo de duas semanas na boate carioca Number One, cantou no *Brasil Export Show*, realizado na cervejaria Canecão, do Rio de Janeiro, e recebeu o diploma de Embaixatriz do Samba, do conselho de música popular do Museu da Imagem e do Som, do Rio de Janeiro. Em 1973, gravou o LP *Elza Soares*, pela Odeon, cantando *Aquarela brasileira* (Silas de Oliveira) e *Pranto de poeta* (Nelson Cavaquinho e Guilherme de Brito); e apresentou-se no show *Viva Elza*, que estreou no T.B.C., na capital paulista, e que depois foi levado em vários Estados. Nos dois anos seguintes, lançou pela Tapeçar mais dois LPs, *Elza Soares, com Bom-dia, Portela* (Davi Correia e Bebetto de São João) e *Chamego da crioula* (Zé Di); e *Nos braços do samba*, com faixa-título de Neoci Dias e Dida. Gravou ainda *Pilão+Raça=Elza* (1977), *Somos todos iguais* (1986) e *Voltei* (1988). A partir de 1986, com a morte de Garrincha, seu filho com o jogador de futebol Garrincha (1933 – 1983), passou nove anos na Europa e nos EUA De volta ao Brasil, gravou em 1997 o CD *Trajatória*, só de sambas, com músicas de Zeca Pagodinho, Guinga e Aldir Blanc, Chico Buarque, Noca da Portela, Nei Lopes e outros. Nesse mesmo ano, saiu o livro *Cantando para não enlouquecer*, biografia escrita por José Louzeiro (Editora Globo). Biografia: *Enciclopédia da Música Brasileira*. Art Editora e PubliFolha. In: <http://www.mpbn.net.br/musicos/elza.soares/>.

Delegacia da Mulher, enaltece a coragem da mulher, de não se calar diante de um agressor. Vejamos:

MARIA DA VILA MATILDE

Cadê meu celular?

Eu vou ligar pro 180

Vou entregar teu nome

E explicar meu endereço

Aqui você não entra mais

Eu digo que não te conheço

E jogo água fervendo

Se você se aventurar

Eu solto o cachorro

E, apontando pra você

Eu grito: péguix guix guix guix

Eu quero ver

Você pular, você correr

Na frente dos vizinhos

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cadê meu celular?

Eu vou ligar pro 180

Vou entregar teu nome

E explicar meu endereço

Aqui você não entra mais

Eu digo que não te conheço

E jogo água fervendo

Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando o samango chegar
Eu mostro o roxo no meu braço
Entrego teu baralho
Teu bloco de pule
Teu dado chumbado
Ponho água no bule
Passo e ofereço um cafezim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cadê meu celular?
Eu vou ligar pro 180
Vou entregar teu nome
E explicar meu endereço
Aqui você não entra mais
Eu digo que não te conheço
E jogo água fervendo
Se você se aventurar

Eu solto o cachorro
E, apontando pra você
Eu grito: péguix guix guix guix
Eu quero ver
Você pular, você correr
Na frente dos vizinhos
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando tua mãe ligar
Eu capricho no esculacho
Digo que é mimado
Que é cheio de dengo
Mal acostumado
Tem nada no quengo
Deita, vira e dorme rapidinho
Você vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Mão, cheia de dedo
Dedo, cheio de unha suja
E pra cima de mim? Pra cima de moi? Jamais, mané!

Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim. (ELZA SOARES)

Elza Soares sofreu muitas críticas morais, bem como com sua história de muita luta de mulher negra, nascida pobre, encarou o julgamento moral da sociedade patriarcal machista e racista:

Nesta semana, uma mulher branca sugeriu um boicote ao álbum *Mulher do Fim do Mundo*, de Elza Soares. O motivo é que o álbum não seria feminista, já que na sua produção trabalharam homens machistas. O argumento dá a entender que Elza estava sendo usada e não possuía consciência da potência do álbum. Nele, Elza canta sobre a liberdade da mulher e a necessidade de uma vida sem violência. Logo, várias reações surgiram. A afirmação da moça foi vista como um desrespeito à trajetória de Elza, já contemplada com o título de “cantora do milênio”. E eu concordo. Querer deslegitimar uma obra como essa por conta do envolvimento de homens machistas não é argumento que se preze. Fosse assim, nada na indústria cultural seria produzido porque machismo é um elemento estruturante da sociedade, e como tal, não há espaço que esteja isento – o mesmo acontece com o racismo. (RIBEIRO, 2016, grifo nosso).

Ante o racismo e machismo como estruturantes sociais que foram construídas e reproduzidas historicamente na sociedade, não há possibilidade de condenação de obras feministas por estarem envoltas de pessoas machistas. O feminismo é um exercício de desconstrução diária, possibilitando o olhar para dentro, nos fazendo perceber os preconceitos em que fomos construídas. Essas duas cantoras, Elza e Rita, além de tantas outras famosas e não famosas representam as mulheres que dão força a voz que muito foi e ainda é calada pela cultura machista, sexista e racista em que a sociedade foi construída. A Arte integra, educa e, aos poucos abre os ouvidos de quem ainda não ouve.

CONSIDERAÇÕES: UMA COMPOSITORA DO INTERIOR

DEPOIMENTO

Fui cantora de mpb e pop rock por quase seis anos pelas noites marilienses, poetisa, bailarina de dança do ventre e cigana, amante das artes, moradora da cidade de Marília, interior de São Paulo. Por muitas

vezes senti na pele o machismo, pela razão de assumir minhas ideias e gostos, como também pela iniciativa de cantar pelas noites da cidade.

Eu cantei por alguns anos com outra mulher, bem como, frequentemente recebíamos cachês menores do que os cantores do sexo masculino recebiam, além da grande dificuldade de conseguir um espaço no mercado de trabalho artístico pelo simples fato de sermos mulheres.

Certa vez, o dono de um bar questionou minha companheira de canto do sobre o porquê de não cantarmos com um homem, acrescentando de que a noite mulher deveria ficar em casa.

Nos shows, homens eram invasivos; A sociedade musical é machista, e não diferente da sociedade mundial. A mulher é desvalorizada, mesmo com tantas leis formais visando a nossa proteção. Era complicada qualquer ação positiva ou negativa durante os shows, ou éramos vistas como “mulher fácil” ou como lésbicas, não que tais características fossem problemáticas, mas, a questão que pretendo enfatizar é que a dualidade feminina coloca as mulheres em “ruas sem saída”. A vida da mulher cantora não é fácil, principalmente para as não famosas.

Penso que, por eu ser compositora, presto muita atenção nas palavras e nos significados múltiplos que elas podem ter; Nunca me esqueço de quando fui chamada de “Mulher da noite” de forma pejorativa; como se espalhar a música popular brasileira fosse um erro, um pecado capital!

Sublimei o pejorativo e disse a mim mesma:

Sim! Sou mulher da noite...

Sou mulher do dia

E de tantas alegrias

Minhas lutas são diárias

Minhas lágrimas insecáveis

Sou mar de emoção

Pela minha música tenho gratidão

Devota dos sentimentos

Realizo tudo

Tudo o que me inquieta por dentro!

REFERÊNCIAS

- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BRASIL. *Lei n. 11.340/2006 - Maria da Penha*. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 01 jun. 2017.
- DIAS, Maria Berenice. *Manual de direito das famílias*. 10. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.
- DICIONÁRIO ONLINE GLOSBE. *Significados de mulher*. Disponível em: <https://pt.glosbe.com/pt/la/mulher>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- LARAIA, Roque de Barros. Jardim do Éden revisitado. *Revista de Antropologia*, São Paulo, n. 1, v. 40, p.149-164, 1997.
- MACEDO, Eunice; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- MAGI, Érica Ribeiro. A ovelha negra das relações de gênero. *Sociologia*, São Paulo, 18 jan. 2017. Disponível em: <http://sociologia.uol.com.br/a-ovelha-negra-das-relacoes-de-genero/>. Acesso em: 05 jul. 2017.
- MARTINS, Ana Paula Antunes. O machismo no Brasil. *Agência Patrícia Galvão*, 28 abr. 2014. Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/o-machismo-brasil-por-ana-paula-antunes-martins/>. Acesso em: 09 jul. 2017.
- MORENO, Renan de Marchi. *A eficácia da lei Maria da Penha*. 20 nov. 2014. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/8757/A-eficacia-da-Lei-Maria-da-Penha>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*, 1948.
- PORTAL EBC. *As oito mulheres que influenciaram o feminismo no Brasil*. 08 mar. 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2016/03/feminismo-conheca-mulheres-precursoras-da-luta-pelos-direitos-da-mulher-no-brasil>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- REVISTA ÉPOCA. *Quem foi Frida Kahlo*. 2015. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT512470-1661,00.htm1>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- RIBEIRO, Djamila. Antes de boicotar Elza Soares, repense seu racismo. *Carta Capital*, 22 jun. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/antes-de-boicotar-elza-soares-repense-o-seu-racismo>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- SAFFIOTTI, Heleith Iara Bongiovani. O conceito de patriarcado. In: SAFFIOTTI, Heleith. *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abreu; Expressão Popular, 2015. p.56-65.
- SILVEIRA BUENO. *Minidicionário da língua portuguesa*. ed. rev. e atual. São Paulo: FDT, 2000.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.
- TOSI, Marcela. Direitos da mulher: Avanços e retrocessos na legislação e políticas públicas. *Politize*, 29 set. 2016. Disponível em: <http://www.politize.com.br/direitos-da-mulher-avancos-e-retrocessos>. Acesso em: 04 jul. 2017.
- XIMENES, Pablo. *A origem da palavra mulher*. 08 mar. 2013. Disponível em: <http://ximen.es/?p=1573>. Acesso em: 12 jul. 2017.

A LINGUAGEM EM MOVIMENTO PELOS DISCURSOS DE CORA CORALINA

Daniele Aparecida Russo

Ana Claudia Bazé de Lima

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Sandra Aparecida Pires Franco

Andressa Cristina Molinari

Silvana Paulina de Souza

Todo texto, escrito ou oral, está conectado dialogicamente com outros textos. (PONZIO, 2016, p. 102).

Pretendemos compreender a tecitura poética de Cora Coralina a partir das ideias de Voloshinov – Bakhtin nos estudos de Ponzio (2016) sobre as formas do discurso reproduzido na manipulação da palavra alheia.

A partir da realização do minicurso “Minha vida, meus sentidos, minha estética [...] de mulher”: práticas de leitura e as múltiplas vozes na

poesia de Cora Coralina, sob coordenação de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP - Marília), Sandra Franco (UEL - Londrina - PR), Daniele Aparecida Russo (PPGE - UNESP - Marília) e Ana Cláudia Bazé de Lima (PPGE UNESP - Marília), realizado no evento “XIII Semana da Mulher - Mulheres e gênero: olhares sobre a educação, mídia, saúde e violência,” promovido pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, campi de Marília em 28 a 30 de março de 2017, ousamos dizer que Cora Coralina não era pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, Cora Coralina era a própria Ana Lins.

A coerência entre pessoa e poetisa era intensa e visível na sua história de vida e nas suas obras e, por isso, relacioná-la às ideias de Voloshinov – Bakhtin sobre as formas do discurso reproduzido na manipulação da palavra alheia (PONZIO, 2016) é relevante. Conforme abordado no fragmento “Minha vida, meus sentidos, minha estética [...] de mulher” encontramos as vozes que compõem Cora Coralina no poema Todas as Vidas.

TODAS AS VIDAS

Vive dentro de mim
uma cabocla velha
de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho,
olhando pra o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum. Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai-de-santo...
Vive dentro de mim
a lavadeira do Rio Vermelho,
Seu cheiro gostoso
d'água e sabão.
Rodilha de pano.
Trouxa de roupa,
pedra de anil.
Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim
a mulher cozinheira.
Pimenta e cebola.
Quitute bem feito.
Panela de barro.
Taipa de lenha.
Cozinha antiga
toda pretinha.
Bem cacheada de picumã.
Pedra pontuda.
Cumbuco de coco.
Pisando alho-sal.

Vive dentro de mim
a mulher do povo.
Bem proletária.
Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos,
de casca-grossa,
de chinelinha,
e filharada.

Vive dentro de mim
a mulher roceira.
– Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.
De pé no chão.
Bem parideira.
Bem criadeira.
Seus doze filhos.
Seus vinte netos.

Vive dentro de mim
a mulher da vida.
Minha irmãzinha...
tão desprezada,
tão murmurada...
Fingindo alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim:
Na minha vida –
a vida mera das obscuras. (Cora Coralina).

Não é difícil, assim, para o leitor iniciante de Cora, perceber as múltiplas vozes em sua poética tecida e entremeada com e em própria biografia, seus sentidos e sua estética de Mulher.

Ana Lins nasceu dia 20 de agosto de 1889 na Cidade de Goiás, local em que passou a infância e adolescência, começou a escrever poemas com quatorze anos de idade tendo estudado até a quarta série do primário, atual quinto ano do Ensino Fundamental. Casou-se e se mudou com o marido, o advogado paulista Cantilho Bretas, para o interior de São Paulo em 1911 e lá, constituiu sua família. Segundo pesquisas, foi neste tempo que se tornou doceira para sustentar os quatro filhos, após a morte do marido em 1934.

Se constituiu Cora Coralina num contexto histórico em que as mulheres estavam para serem esposas habilidosas, mães e cuidadoras do lar. Para falarmos da poetisa Cora, mulher que vivia neste tempo, implica nos remetermos à figura feminina visionária que rompeu paradigmas sociais para dar voz às suas Vidas... Não poderíamos deixar de citar o romper com um tempo marcado pelas produções literárias masculinas, presente e representado em seu próprio livro *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*, que, no prefácio apresentado por Oswaldino Marques, podemos ler em “Cora Coralina Professora de Existência” quando nos fala entre expressões que marcam a sensibilidade de Cora, onde apresenta também, que ao lermos os poemas pensamos num Guimarães Rosa transposto para a poesia de Goiás. Seria um elogio, se desconsiderássemos que naquele contexto histórico se vivia a negação da legitimidade cultural da

mulher como sujeito do discurso (SCHIMIDT, 1995) e Aninha, como era docemente chamada, viveu esse tempo na busca da legitimidade dos sentidos de sua vida.

Coelho (1991) corrobora ao afirmar que foi um momento que se compreendeu a força com que a Literatura Feminina veio impondo à crítica, como um fenômeno especial que exigia atenção; mesmo a despeito das muitas vozes (inclusive de muitas escritoras...) que vieram nessa distinção (feminino versus masculino) mais uma discriminação. Isto posto, não se tratava de saber se a produção literária feminina era melhor ou pior do que a masculina, pois o valor literário não estava condicionado ao sexo, mas na força criativa e na qualidade do espírito que a produz. Assim, a poetisa do Estado de Goiás, doceira famosa, principalmente pelos doces de abóbora e figo, deixou muita doçura em seu legado não pelas receitas, mas, ao tocar corações que até hoje, e seguramente nas gerações futuras, leem cada poesia deixada por ela como palavras vivas.

A partir do entendimento de que todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio, entendemos que se fala sempre por meio da palavra do outro ou outros, buscamos em introdução do teórico literário Terry Eagleton, em sua *Teoria da Literatura* (2003), questionamento indispensável para, afinal, trazer mais lucidez a essa intrincada questão: o que significaria tal discurso alheio? Afinal, nosso objeto de reflexão é o discurso poético de uma mulher de seu tempo, discurso esse recepcionado em sociedade como singularidade metafórica, sobretudo, literária.

Eagleton em introdução de sua Obra: *Teoria da Literatura - Uma Introdução*, faz-nos uma provocação: O que é literatura? Com essa pergunta vem ampliar-nos horizontes quanto nossa recepção do que significa o discurso literário. Para o teórico, deveríamos trazer outra abordagem daquela que comumente trazemos há muito para conceituar literatura, talvez redimensionar o discurso ficcional e ir além do conceito de certo senso comum que vê o discurso da ficção como apenas "imaginativo". Nesse trilhar, vamos abrindo clareiras nos discursos poéticos criados por Cora Coralina, que transformam e intensificam a linguagem comum, afastando-se sim da fala cotidiana, criando uma desconformidade entre os significantes e os significados. Em movimento ininterrupto, a poesia de Cora para um leitor dedicado, chama a atenção sobre si mesma expondo

existência real e material para o contexto histórico na época em que os textos ficcionais da poetisa foram criados.

No âmbito da Poesia, as vozes femininas que (tal como as dos homens) se fazem ouvir a partir dos anos 60, embora apresentando as mais variadas tendências de estilo, processos ou temas, apresentam um traço comum que as aproxima e identifica como participantes de uma mesma força criadora: a consciência experimentalista no sentido do reajustamento da linguagem às solicitações dos novos tempos e o impulso dinâmico de integração do ser humano e da poesia no processo histórico em desenvolvimento. Isto é, uma nova confiança na condição humana, devido à sua possível transcendência através da Arte e do Espírito. Ou ainda, uma nova interrogação do ser-poeta. O amor desaparece como tema ou passa para segundo plano. Em primeiro, aparece predominantemente o tempo e suas mutações. (COELHO, 1991, p. 96).

Na voz poética da poetisa, em seus poemas, podemos acompanhar o tempo vivido e as mutações de Ana Lins ao ir constituindo sua alteridade e a identidade de Cora Coralina. Como vemos, a propriedade sobre a palavra não é exclusiva e total. A apropriação linguística é um processo que vai desde a repetição da palavra alheia à sua reelaboração, capaz de fazê-lo ressoar de forma diferente, de conceder-lhe uma nova perspectiva, de fazer-lhe expressar um ponto de vista diferente. Porém, permanece semi-alheia ou própria-alheia, em qualquer caso. (PONZIO, 2016, p.101).

Isto posto, impõem-se que as palavras que usamos provêm do discurso alheio e não são palavras isoladas, neutras e vazias de valorações, mas palavras alheias trazidas e usadas com uma determinada direção ideológica, expressando um determinado nexos com a práxis. Além disso, provêm de “determinadas linguagens, registros, de determinados gêneros de discurso, cotidiano, literário, científico etc.” (PONZIO, 2016, p.102). Neste sentido, podemos dizer que as linguagens que constituem os poemas de Cora Coralina são linguagens do cotidiano, resultantes das suas vivências, subjetividades e experiências que foram objetivadas em seus poemas com muita sabedoria e encharcadas de sentimentos.

A palavra é alheia e tem valorações diferentes, é axiológica, o acento valorativo que cada um dá é que a caracteriza como palavra própria-alheia ou semi-alheia.

Falar, tanto na sua forma escrita como na oral, significa empregar peças que se obtêm desmontando discursos alheios, e essas peças não são as mesmas da dupla articulação da linguagem (fonemas e morfemas), não pertencem à língua como sistema abstrato, mas a discursos concretos, ligados a contextos situacionais e linguísticos concretos. São materiais já manipulados, e, como tais, no plano semântico não são somente semantemas, mas também *ideologemas*; não têm só um significado geral, mas também um sentido ideológico preciso. (PONZIO, 2016, p.102).

Portanto, a palavra não é entendida aqui como isolada e no sentido dicionarizado, mas entendida como enunciações carregadas de sentidos dados por meios de quadros axiológicos.

A poesia de Cora Coralina mostra-nos um exemplo, particularmente claro do que se afirmou. Seu discurso torna estranha a fala comum, mas ao criá-lo, porém, nos leva a experimentar, no campo estético e paradoxal vivência íntima e intensa, como se registrássemos aquele universo criado como nosso, podendo até mesmo antecipar o que um próximo verso de um poema materializará para o leitor. Como na época em que retornou para Goiás, viúva e sozinha em 1956. Quando seu coração transbordou em palavras vivas dando voz àquele tempo vivido, compartilhando com seus leitores... seus sentidos de Mulher.

O CHAMADO DAS PEDRAS

A estrada está deserta.
Vou caminhando sozinha.
Ninguém me espera no caminho.
Ninguém acende a luz.
A velha candeia de azeite
de a muito se apagou.

Tudo deserto.
A longa caminhada.
A longa noite escura.
Ninguém me estende a mão.
E as mãos atiram pedras.

Sozinha...
Errada a estrada.
No frio, no escuro, no abandono.
Tateio em volta e procuro a luz.
Meus olhos estão fechados.
Meus olhos estão cegos.
Vêm do passado.

Num bramido de dor.
Num espasmo de agonia
ouço um vagido de criança.
É meu filho que acaba de nascer.

Sozinha...
Na estrada deserta,
sempre a procurar
o perdido tempo
que ficou pra trás.

Do perdido tempo.
Do passado tempo
escuto a voz das pedras:

Volta... Volta... Volta...
E os morros abriam para mim
imensos braços vegetais.

E os sinos das igrejas
que ouvia na distância
Diziam: Vem... Vem... Vem...

E as rolinhas fogo-pagou
das velhas cumeeiras:
Porque não voltou...
Porque não voltou...
E a água do rio que corria
chamava... chamava...

Vestida de cabelos brancos
Voltei sozinha à velha casa, deserta.

(Cora Coralina, *Meu Livro de Cordel*, 1994, p. 84).

E “vestida de cabelos brancos”, já em Goiás, para se manter, Ana Lins fazia e vendia seus saborosos doces caseiros de frutas feitos em tachos de cobre na “velha casa” à beira do rio Vermelho onde atualmente é um museu com seus pertences pessoais, espaço encharcado de memórias e histórias.

Talvez esse fenômeno possa ser explicado pelo fato de que todo texto, seja ele escrito ou oral, está conectado dialogicamente com outros textos. Pensa-se que Cora Coralina ao escrever seus poemas, antecipa possíveis respostas, objeções e se orienta em direção a textos anteriormente produzidos. Ponzio (2016) elucida-nos que em todas as vezes que se produz um discurso existem duas perspectivas, são elas: a temática, de conteúdo, referencial e a outra formal, gramatical e estilística.

Assim a inovação ideológica, de gênero, de discurso, de registro, em Cora Coralina bem como em outras poéticas de seus antecessores ou contemporâneos pressupõe o passo obrigatório a ter assimilado tradições, práticas e modelos significantes pertencentes a outros modelos. Trata-se de palavra viva, já que a palavra alheia é manipulada, prevendo e prevenindo suas possibilidades de retroação, de resistência, de recusa ou de eliminação

de novos sentidos que lhe são atribuídos. Ou ainda, buscando em Foucault outra reflexão para a função da linguagem que seria “refletir” o pensamento e conhecimento de mundo, pois o ser humano nessa operação subjetiva representa para si o mundo por meio da linguagem, num determinado espaço e momento, seu discurso, invariavelmente se constitui em “espelho no mundo”, produz sentidos que para o outro que os recepcionam encontram diferenças. Em cada época, a linguagem apropria-se de certo objeto porque “[...] funciona a partir de regras discursivas determinadas.” Melhor exemplificando, a análise histórica como único meio para se analisar certo discurso é insuficiente, pois escapa-lhe uma origem de busca e repetição em que: “O outro a destina ser interpretação ou escuta de um já dito que seria, ao mesmo tempo um não-dito. (FOUCAULT, 1987, p. 28).

Aproximando a teoria da linguagem de Foucault (1997) e Ponzio (2016) seria-nos possível afirmar que toda enunciação enquanto expressa seu objeto, expressa direta ou indiretamente sua própria posição sobre a palavra alheia. E ainda enxergar em tais enunciações peculiares transformações sociais e humanas e rupturas do senso comum, não apenas repetições das coisas como se elas em sua origem nos apresentassem isoladamente, mas como discursos de seres humanos “que as movimentam juntamente com o passar dos anos, que cada época transforme-se, de modo que a linguagem seja uma técnica e prática para o indivíduo se socializar.” (AZEVEDO, 2013, p.161).

Ponzio (2016) afirma que a relação básica na fala é triangular, ou seja, apresenta outros dois com quem nos relacionamos ao falar: a pessoa de quem tomamos as palavras e a pessoa a quem nos dirigimos. “O triângulo tem a vértice no ponto de vista deste último e os outros dois ângulos coincidem com o ponto de vista do falante e com o ponto de vista que os demais têm da palavra a que o falante recorre e utiliza nesse momento.” (PONZIO, 2016, p.103).

Dessa forma, ao representar seu estilo, o autor (o falante) já não se identifica mais com a palavra alheia, esta que já se transformou em convencional. Contrariamente à estilização, o autor pode introduzir nessa palavra uma intenção que é completamente oposta à intenção alheia. Portanto, pode-se afirmar que a forma como nos colocamos em relação a palavra alheia depende também do diálogo interior.

O diálogo interior entendido a partir da dialogia da palavra alheia com as vivências, experiências e intenções do autor, considerando também o lugar de onde este fala e neste caminho, enveredamos a vida de Cora para compreender seus sentidos.

Logo, a dialética entre a própria palavra e a palavra alheia, tema de Voloshinov em “Marxismo e filosofia da linguagem”, manifesta-se de forma direta, nos casos em que a própria palavra assume explicitamente a função de reproduzir a palavra alheia, sob a forma do discurso direto, indireto e indireto livre.

As condições sociais concretas são as que conduzem ao predomínio de alguns modos de situar-se diante do discurso alheio e a influência que exercem estes modelos sobre o comportamento dos falantes dependem também dos fatores históricos-sociais.

O contexto do autor e a palavra reproduzida estão intimamente ligados e relacionam-se entre si. É a relação dialógica do “eu” com o “outro”, entendendo este outro não só por diferentes sujeitos que nos relacionamos e esbarramos durante a vida, mas entendendo este “outro” como todos os objetos da cultura humana em que me relaciono.

A mulher de vanguarda que nos encorajou pensar no “Minha vida, meus sentidos, minha estética [...] de mulher”: práticas de leitura e as múltiplas vozes na poesia de Cora Coralina, é conceituada como uma das mais importantes escritoras brasileiras do século XX. Considerada como presença relevante, em junho de 1965 publicou seu primeiro livro (*Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*), quando já tinha quase 76 anos de idade.

Cora Coralina vem reafirmar mais uma ideia de Bakhtin em um ensaio de 1970 quando ele diz que os fenômenos de sentidos podem perdurar durante períodos históricos e se manifestar inclusive quando a cultura a que pertenciam já não existe, revelando-se em contextos culturais de épocas sucessivas capazes de lhes dar uma compreensão responsiva. (PONZIO, 2016, p. 98).

Isso significa que o sentido não está sempre fechado ao contexto ao qual pertence, não está limitado ao contexto em que está inserido, que lhe é contemporâneo. Nem sempre as fronteiras espaciais, temporais, axiológicas, culturais, linguísticas, favorecem o despertar de determinados autores, artistas, de determinadas obras, enfim, podem se manifestar quando “o sentido não

nasce completamente de seu contexto, de seu presente e existe por estar ligado a um passado concreto, a uma tradição, por pertencer a um âmbito muito mais amplo que o das capacidades interpretativas dos interlocutores diretos e o de todos os seus contemporâneos”. (PONZIO, 2016, p. 98).

Cora Coralina teve o início de seu reconhecimento como escritora no final de sua vida, mas o reconhecimento posterior a seu tempo perdura e perdurará como objeto da cultura humana em que muitas gerações tiveram e terão acesso. Nos poemas de Cora Coralina o que estão presentes são enunciados compostos de signos verbais e não verbais que emocionam e contam uma história de vida intensa de tantos momentos dialógicos existentes nela.

As relações que Ana Lins foi estabelecendo durante sua vida, foram a constituindo Cora Coralina e ao ser imersa na cultura humana expressou em seus poemas sentimentos, melodias, ilustrações, valorações, entonações, sentidos, vivências, afetamentos, contextos, revelando-se.

A PROCURA

Andei pelos caminhos da Vida
Caminhei pelas ruas do Destino –
 procurando meu signo.
Bati na porta da Fortuna,
 mandou dizer que não estava.
Bati na porta da Fama,
 falou que não podia atender.
Procurei na casa da Felicidade,
a vizinha da frente me informou
 que ela tinha mudado
 sem deixar novo endereço.
Procurei a porta da Fortaleza.
Ela me fez entrar: deu-me veste nova,
 perfumou-me os cabelos,
 fez me beber de seu vinho.
Acertei meu caminho.

(Cora Coralina, *Meu Livro de Cordel*, 1994, p. 81).

Neste contexto de vida e estética, de representatividade de vozes que entre conceitos de Bakhtin e alguns poemas e histórias de vida deixado por Cora Coralina, o minicurso “Minha vida, meus sentidos, minha estética [...] de mulher”: práticas de leitura e as múltiplas vozes na poesia de Cora Coralina, aconteceu no evento “XIII Semana da Mulher - Mulheres e gênero: olhares sobre a educação, mídia, saúde e violência” entre 28 a 30 de março de 2017 na Universidade Estadual Paulista – UNESP, campi de Marília.

Permeado de discussões sustentadas pela teoria bakhtiniana, da apreciação da palavra viva de Cora, encorajou as participantes a narrarem suas vivências e experiências naquele momento de diálogo oportunizado na dinâmica do minicurso, oferecemos alguns poemas de Cora Coralina que foram lidos, relatados e relacionados com os afetamentos e entendimentos das participantes. Dentre estes Mulher da Vida foi analisado e discutido.

MULHER DA VIDA

Contribuição para o Ano Internacional da Mulher, 1975.

Mulher da Vida,
Minha irmã.

De todos os tempos.

De todos os povos.

De todas as latitudes.

Ela vem do fundo imemorial das idades e

carrega a carga pesada dos mais

torpes sinônimos,

apelidos e apodos:

Mulher da zona,

Mulher da rua,

Mulher perdida,

Mulher à-toa.

Mulher da Vida,
Minha irmã.

Pisadas, espezinhadas, ameaçadas.
Desprotegidas e exploradas.
Ignoradas da Lei, da Justiça e do Direito.
Necessárias fisiologicamente.
Indestrutíveis.
Sobreviventes.
Possuídas e infamadas sempre por
aqueles que um dia as lançaram na vida.
Marcadas. Contaminadas,
Escorchadas. Discriminadas.

Nenhum direito lhes assiste.
Nenhum estatuto ou norma as protege.
Sobrevivem como erva cativa
dos caminhos,
pisadas, maltratadas e renascidas.

Flor sombria, sementeira espinhal
gerada nos viveiros da miséria, da
pobreza e do abandono,
enraizada em todos os quadrantes
da Terra.

Um dia, numa cidade longínqua, essa
mulher corria perseguida pelos homens que
a tinham maculado. Afrita, ouvindo o
tropel dos perseguidores e o sibilo
das pedras,
ela encontrou-se com a Justiça.

A Justiça estendeu sua destra poderosa e
lançou o repto milenar:
“Aquele que estiver sem pecado
atire a primeira pedra”.

As pedras caíram
e os cobradores deram as costas.

O Justo falou então a palavra de equidade:
“Ninguém te condenou, mulher...
nem eu te condeno”.

A Justiça pesou a falta pelo peso
do sacrifício e este excedeu àquela.
Vilipendiada, esmagada.
Possuída e enxovalhada,
ela é a muralha que há milênios detém
as urgências brutais do homem para que
na sociedade possam coexistir a inocência,
a castidade e a virtude.
Na fragilidade de sua carne maculada
esbarra a exigência impiedosa do macho.

Sem cobertura de leis
e sem proteção legal,
ela atravessa a vida ultrajada
e imprescindível, pisoteada, explorada,
nem a sociedade a dispensa
nem lhe reconhece direitos
nem lhe dá proteção.
E quem já alcançou o ideal dessa mulher,
que um homem a tome pela mão,
a levante, e diga: minha companheira.

Mulher da Vida,
Minha irmã.

No fim dos tempos.
No dia da Grande Justiça
do Grande Juiz.
Serás remida e lavada
de toda condenação.

E o juiz da Grande Justiça
a vestirá de branco em
novo batismo de purificação.
Limpará as máculas de sua vida
humilhada e sacrificada
para que a Família Humana
possa subsistir sempre,
estrutura sólida e indestruível
da sociedade,
de todos os povos,
de todos os tempos.

Mulher da Vida,
Minha irmã.

Declarou-lhe Jesus: “Em verdade vos digo que publicanos e meretrizes vos precedem no Reino de Deus”.

Evangelho de São Mateus 21, ver.31.

(Cora Coralina, Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais, 1993, p. 203-206).

Foi possível extrairmos dos relatos que os poemas de Cora tocam o SER feminino. Nossa poetisa também se dedicou aos menos favorecidos, os que precisavam de apoio e voz... cedeu sua tessitura poética para contribuir com os que vivem ocultos na sociedade.

Nessas reflexões permeadas por um entremeio de vivências e contribuições teóricas que oportunizaram olhar para a vida de uma poetisa e suas vozes, compreendemos como o romper com os estereótipos de mulher e garantir uma tessitura poética do “eu” e do ‘outro” pôde e ainda pode ser recepcionado como palavra viva que representa muitas mulheres brasileiras. É possível afirmar tal recepção aos poemas de Cora Coralina em dias atuais, pelo envolvimento das participantes no minicurso e pelas reflexões e depoimentos que se encontraram nas vidas de Cora.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Sara Dionízia Rodrigues. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. *Revista Filogênese*, Marília, v. 6, n. 2, p. 148-162, 2013. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/#!/revistas-eletronicas/filogenese/edicoes-antiores/2013---volume-62/>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- COELHO, Nelly Novaes. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. *Língua e Literatura*, São Paulo, v. 16, n. 19, p. 91-101, 1991.
- CORALINA, Cora. *Poemas dos Becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 1993.
- CORALINA, Cora. *Meu Livro de Cordel*. São Paulo: Global, 1994.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martin Fontes, 2003.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SCHIMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (org.). *Rompendo o silêncio*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1995. p.182-189.

MULHERES, GÊNERO E
MAGISTÉRIO-HISTÓRIA E
ATUALIDADE DO PAPEL DA
EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE
DE GÊNERO

MULHERES DOS ANOS 1920: SOCIABILIDADE, EDUCAÇÃO E LAZER

Jamilly Nicacio Nicolete
Jane Soares de Almeida

Nas primeiras décadas do século XX, o alcance das informações se ampliava e nessa transição o acesso a uma determinada literatura¹, discursos, modos de proceder, normas e regras sociais haviam sido herdados do século XIX, mas o mundo era outro e uma Segunda Grande Guerra se aproximava. A República Brasileira intentava se firmar no panorama político e o último imperador havia morrido na Europa há alguns anos. Elegiam-se presidentes, a indústria se desenvolvia e avançava, a economia se firmava em outras áreas que não somente a agricultura, o espaço urbano

¹ A *Coleção das Moças*, livros românticos da francesa Madame Delly; os romances de Jane Austen, Charlotte e Emily Brontë (séc. XIX), são exemplo da literatura estrangeira do século XIX, destinada às mulheres. No Brasil, as obras de Machado de Assis e Aluizio de Azevedo também impregnaram o imaginário social acerca das figuras femininas.

ampliava-se, se abriam ruas e as portas das residências. A cultura letrada se firmava em variadas publicações: romances, revistas, imprensa periódica, livros escolares, almanaques, manuais de civilidade, entre muitos outros. Quem eram os autores nacionais ou estrangeiros que publicavam seus artigos, suas opiniões e notícias, veiculavam novos modos de pensar e se situar num mundo que já não era o mesmo daquele de antes da Primeira Grande Guerra?

Certamente, participar das construções culturais estava reservado aos homens letrados, pois raras mulheres, com o as intelectuais feministas, ou que desempenhavam uma profissão, se atreviam à exposição ao espaço público, mesmo que fosse pelo mundo das letras. Chartier (1991, p. 179), observa:

Os que podem ler os textos, não os leem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, só se sentindo a vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas.

Como homens e mulheres, estas em especial, se apropriavam da leitura dos populares almanaques que adentravam aos lares com periodicidade regular? O que diziam estes panfletos? Que representação ou impacto suas matérias aligeiradas e histórias açucaradas, com fartas ilustrações, causavam sobre as mulheres leitoras num mundo que se modificava? E quem eram as mulheres que agora transitavam regularmente no mundo que se ampliava pela via do letramento, das artes, do lazer? Onde e o que estudavam; o que liam; como se situavam no mundo do pós-guerra que modificou as gerações? No dizer de Chartier (1991, p. 181), “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é por em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro”.

Essa relação construída com corpos mais leves, menos aprisionados, abertos para a moda, as novidades externas, a bem vinda educação, era aliada dos novos tempos exibidos pelos atrativos almanaques? As leitoras dos almanaques trabalhavam, lecionavam para crianças, escreviam, praticavam esportes ou se deixavam ficar em casa à espera de um bom marido?

Quase um século se passou e vestígios que hoje possam ser reinterpretados à luz de uma História, que reconheça seu protagonismo social, se esgarçam perante o mundo da tecnologia e da aceleração das informações. Estes vestígios estão perpetuados em fotos, jornais, pinturas, cartas, escritos, documentos que escaparam da voragem dos anos e da destruição de sua passagem.

A raridade das fontes sempre se configurou num obstáculo quando se quer escrever sobre mulheres. É possível reescrever sua História de forma a entender tempos passados onde se fizeram presentes? Perrot, (1988, p. 212) nega que a condição feminina de mulheres passivas e submissas seja verdadeira ao observar que, “a miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam não bastam para contar sua história”.

A História das Mulheres também se processa nas entrelinhas da alteridade e da dicotomia que esta insere entre o público e o privado. Como escrever esta História se os feitos femininos foram mantidos na invisibilidade? Como reescrever um protagonismo feminino numa história escrita pelos homens? Perrot (2012) também refere-se ao “silêncio das fontes”, conceito que considera a dificuldade de localizar mulheres ocultas no mundo cotidiano, que eliminou maiores vestígios de sua passagem.

No início do século XX, os sexos possuíam entre si um processo relacional ainda marcado pelo exercício do poder dos homens sobre as mulheres. As redes de poder se representam por processos fenomenológicos imbricados com atitudes práticas, ambas ligadas num processo de construção social. As práticas e os sujeitos são efeitos de poder e do saber, os quais se fabricam nas diversas instituições presentes nas sociedades das diversas culturas e se estabelecem nos sentidos que atribuímos aos gestos, aos comportamentos, às pessoas e a nós mesmos:

[...] o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são os alvos inertes ou consentidos de poder, são sempre centros de transmissão [...], aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. (FOUCAULT, 1981, p. 1).

As redes de poder se expressam na alteridade e compreender essa relação implica no entendimento do conceito de gênero², que justifica a percepção dos processos corporais, por meio de uma construção social de sentidos estabelecidos na determinação do caráter dos indivíduos e suas relações com os conceitos de masculinidade e feminilidade.

O uso do termo gênero representa um procedimento que procura explicitar os atributos específicos que cada cultura impõe ao sexo masculino ou feminino, ao considerar a construção social construída hierarquicamente como uma relação de poder entre os sexos (SCOTT, 1990, p. 13).

Por outro lado, as interfaces culturais transformam a biologia, e a inscrição do gênero é feita nos corpos e tem características históricas. O sujeito será masculino ou feminino e isso é construído pelos padrões de uma determinada cultura, da qual recebem significado e ao mesmo tempo é por ela modificado (LOURO, 1995, p. 177). Se determinada cultura estabelece a diferença como um fator de desigualdade, isso se constitui, historicamente, como uma ordem de poder, o que justifica, em nome da opressão, a negação efetiva da igualdade e se reveste na escala valorativa de mais ou menos direitos para cada indivíduo ou grupo social, ao inserir subjacente a ideia de domínio.

A igualdade, proposta pela crítica teórica feminista, não significa a adoção do paradigma masculino, nem que as diferenças devam ser eliminadas, pois estas, no bom sentido, definem a identidade de cada sexo. Sua negação pode levar ao extremo oposto, quando se pensa em descrever o feminino pelo ponto de vista masculino:

Las mujeres se esforzaran en un principio para obtener los mismos derechos que los hombres, para igualarse con ellos. Sin embargo, una vez alcanzado un cierto grado de emancipación, a mediados del siglo XX, se dieron cuenta de que abdicar a su diferencia implicaba renunciar a conocer el mundo desde sí mismas, a valorar sus cuerpos, a experimentar sus sexualidades y a toda libertad particular. A la par, implicaba desgastar-se em imitar um modelo incanzansable porque, precisamente, es diferente de ellas. (GARGALLO, 2007, p. 90).

² Entre as décadas de 1980 e 1990 o conceito de gênero e sua representação social como relação de poder, se edificou, quando o movimento feminista se voltou para construções propriamente teóricas, além das preocupações sociais e políticas que até então o marcavam. Sua introdução, como categoria científica que expressa as relações sociais entre os sexos, surgiu da necessidade de pensar o feminismo a partir de uma perspectiva teórica, representada pela não aceitação da desigualdade.

O gênero procura dar significado às relações de poder e se configura como um elemento estabelecido nas relações sociais, baseado sobre as diferenças entre os sexos e se manifesta como um meio de decodificar o sentido e compreender as relações complexas presentes no meio social. Scott (1990) propõe a análise dessas relações a partir de sistemas culturais assinalados pelo poder e sugere a existência de uma relação de parceria, com a eliminação da oposição binária entre homens e mulheres.

As identidades de gênero não são estabelecidas e fixadas num determinado momento, mas constantemente construídas e transformadas. Homens e mulheres se edificam como atores sociais masculinos ou femininos, e todas as estruturas como família, religião, meios de comunicação, escola estão envolvidas nessa dinâmica: “o fazer-se homem e o fazer-se mulher é um processo, ou seja, aprende-se a ser homem ou mulher, conforme as visões de mundo que orientam as práticas dos indivíduos” (PARAÍSO, 1997, p. 27).

Os estereótipos decorrentes das relações de gênero, por sua vez, situam-se numa escala axiológica e são manifestados ao longo da existência humana. Este processo ocorre desde a mais tenra idade pela educação, não apenas a formal, mas também a familiar e social, quando o conjunto de características estereotipadas significa um dos mais eficazes mecanismos de perpetuação das desigualdades entre homens e mulheres.

A abordagem de gênero na História das Mulheres objetiva a desconstrução da ordem de poder estabelecida nos documentos oficiais e na historiografia escrita por homens, na qual estas ocupam nichos derivados do imaginário acerca da feminilidade, e o discurso simbólico ocupa espaços não representativos da realidade:

A prolixidade do discurso sobre as mulheres contrasta com a ausência de informações precisas e circunstanciadas. O mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas. Eis aí outra razão para o silêncio e a obscuridade: a dissimetria sexual das fontes, variável e desigual segundo as épocas. (PERROT, 2012, p. 17).

OS CORPOS FEMININOS NA ESFERA DA ALTERIDADE

A frase de Perrot (2012, p. 42) é lapidar: “Nos campos de antigamente, os sinos soavam por menos tempo para o batismo de uma menina, como também soavam menos para o enterro de uma mulher. O mundo sonoro é sexuado”. O mundo, as práticas sociais, o lazer, a sociabilidade, a educação, os costumes, a saúde, a arte, a história, entre outros, e que representam uma rede complexa que rege o mundo civilizado e decorrem de formas sexuadas de ordenar o universo social e cultural. Nascer mulher é adaptar-se às restrições e expectativas do modelo masculino. Mulheres devem ser belas, limpas, honestas, prendadas, submissas, puras, numa lista infundável dos predicados femininos delimitados e delineados, ao longo do tempo, pelos desejos modelares masculinos, apoiados pelos femininos, e pela ordem sexuada que estes estruturam para o funcionamento da sociedade, como no exemplo abaixo retirado de um Manual de Economia Doméstica de meados do século XX:

Existem casas e existem lares. Casa é o imóvel em que moramos e onde nos abrigamos contra as intempéries. Lar é muito mais do que isto: é a casa e a vida sentimental e espiritual da família. Para que exista um lar no interior das quatro paredes de uma habitação, é necessário que ali resida o verdadeiro espírito da família: e este espírito, compete à mulher cria-lo e conservá-lo. Jamais permitirá a verdadeira mãe de família que a chama do amor e do sacrifício se apague no recesso de sua casa. Tão complexos se apresentam os problemas da família que a dona de casa, no seu viver diário, necessita de um conjunto sistematizado de variados conhecimentos científicos, afim de que suas tarefas não sejam desempenhadas empiricamente. São-lhe indispensáveis noções de higiene, nutrologia, contabilidade, puericultura, enfermagem, etc. A jovem deve compenetrar-se de que será um dia responsável por uma casa, um lar e uma família. (SERRANO, 1950, p. 15).

Nos anos 1920, assim como nas décadas anteriores e posteriores, a responsabilidade pelo mundo doméstico repousava exclusivamente em mãos femininas, com consequências para sua individualidade e autonomia. Manter a família ao abrigo dos males advindos de problemas sociais do exterior dos lares era sua missão e vocação. A imagética social, ao ser veiculada por jornais, revistas, filmes, teatros, escolas referendava o destino

das mulheres das classes médias e altas – era a expectativa do cumprimento de papéis predeterminados. As mulheres pobres ficavam relegadas à luta cotidiana pela sobrevivência.

Do término da Segunda Guerra até os anos 1950, com o advento da televisão, com mais produção de filmes e sua popularização, houve alterações significativas no campo social. As mulheres passaram a ter protagonismo como cidadãs com acesso ao direito de votar, o que lhes oportunizou maiores oportunidades educacionais e conseqüentemente ao mundo do trabalho.

Como se processavam as relações de gênero, num país como o Brasil, dependente das ideias europeias e norte-americanas, quanto ao protagonismo feminino no panorama social?

Os romancistas mais lidos no País e exterior idealizavam as mulheres como seres dotados de atributos de pureza e bondade, castas e abnegadas; os positivistas lhes atribuía a mais nobre missão de serem indispensáveis à família, em cujas mãos repousava a grandeza da Nação; a Igreja católica lhes estampava o exemplo da Virgem Maria, impossível de ser dissociado do destino irrecusável de serem mães.

As mães deviam ser sacrossantas e puras, o sacrifício do corpo e da beleza era depositado no altar sacrificial do matrimônio e da maternidade. Impensável serem mães sem antes serem esposas, passando pelos inevitáveis rituais do noivado, do recebimento da *corbeille*, (joias de compromisso, acompanhadas de um ramallete de flores) e, finalmente, pelo casamento sacramentado na Igreja Católica e reconhecido pelas leis civis. Impensável o divórcio, as infidelidades, a simples atração pelo sexo oposto, a vivência do espaço público por meio do trabalho, das profissões ou da política.

Os corpos femininos eram a arca do tesouro, ciumentamente guardados pela família e, por mais que se apontem as razões econômicas da descendência, o fato é que estes eram vistos como propriedade masculina, preservados com zelo e isso significava controle físico, da alma e do pensamento. Como conseguir isso? Censurando às mulheres as leituras, as amizades não recomendáveis, a exposição ao espaço público e suas contaminações, vigiando a educação e os conteúdos escolares, mantendo-as atreladas aos dogmas religiosos ao incentivar a

extrema religiosidade, convencendo-as que o ápice de seu destino era o matrimônio e a maternidade.

É claro que o amor conjugal pode existir. Mas é um golpe de sorte ou o triunfo da virtude. O amor se realiza mais fora do casamento: amplamente tolerado para os homens, cuja sexualidade seria incoercível, é muito menos tolerado para as mulheres, cujo adultério é passível de ser levado aos tribunais, enquanto o dos maridos só pode ser condenado se praticado no domicílio conjugal. O casamento por amor é, por conseguinte, a única opção honrosa para uma mulher, seu abrigo seguro. A mulher casada é, ao mesmo tempo, dependente e dona de casa. Cabe a ela usar dos poderes que lhe são conferidos ou relegados. Dependente juridicamente, ela perde seu sobrenome. [...]. Dependente sexualmente está reduzida a “dever conjugal” prescrito pelos confessores. E ao dever de maternidade, que completa sua feminilidade. Temida, vergonhosa, a esterilidade é sempre atribuída à mulher, esse vaso que recebe um sêmen que se supõe sempre fecundo. (PERROT, 2012, p. 47).

Em contraponto à imagem de mães e de virgens, assexuadas, o corpo das mulheres emergiu ao longo dos séculos como um pilar do erotismo e da sedução. Expostos desnudos nas telas e no mármore dos grandes mestres, aos poucos foram sendo encobertos até que as décadas iniciais do século XX modificaram os comportamentos, os quais, esporadicamente entravam em conflito com a Igreja católica. Nas escolas, a educação assexuada ignorava o mundo que se esculpia em contornos mais flexíveis e menos puritanos. As famílias almejavam a pureza e a inocência de suas filhas, desejando alianças e casamentos tradicionais e investindo em expectativas para o desempenho da maternidade. Os meios de comunicação avançavam na defesa de costumes mais modernos e até mesmo transgressores.

No cenário contraditório das décadas iniciais do século XX, os almanaques em voga nos anos 1920/30 apelavam para o imaginário erótico ao retratar as estrelas de cinema, as divas dos teatros, as burguesas endinheiradas que ofuscavam a cena social com modismos, transgressões, roupas, rostos maquiados e cabelos curtos. Ousadas, as jovens casamenteiras

das famílias burguesas eram retratadas nas mesmas revistas ornadas de atrizes que ditavam modas e comportamentos.

Por outro lado, o conservadorismo social vigente, ainda insistia em ancorar na virtude o principal ornamento da mãe de família, na visão veiculada sumamente pela imprensa feminina, nos jornais escritos por e para mulheres, e “a renúncia ao luxo traduz-se, na visão da imprensa feminina, em renúncia ao exercício de sua vaidade e da valorização de seus predicados físicos no espaço público da rua” (BICALHO, 1989, p. 95).

Entre esses paradoxos, com dois tipos de representações sociais, cabem mais interrogações: de que forma os almanaques eram lidos, decodificados, interpretados, como produtores de sentido e significado no imaginário das leitoras, se costumavam encerrar tantas ambiguidades acerca da figura feminina? Estas confrontavam com os ideais feminis expressos pela sociedade e alardeados pelos jornais escritos por mulheres? Ou traziam para dentro da família valores avançados, comportamentos inaceitáveis, corpos expostos, vaidade e sensualidade? Não consta que os almanaques fossem de circulação restrita ou proibida sua leitura. Muito pelo contrário, eram frequentes nas livrarias e nas assinaturas. Como entender essa complexidade, a qual, no tocante ao sexo feminino se revestia de maiores nuanças do que se supõe?

ALMANACH *EU SEI TUDO* – AS MULHERES COMO ORNAMENTO NOS ESPAÇOS DO LAZER

O século XX realmente começa com o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), no que tange especificamente às mudanças comportamentais. A carnificina dos tempos de guerra substituiu as manifestações sociais num mundo conturbado, que atingiu o espaço público e o privado. Com o término das lutas que destruíram famílias e nações, houve mudanças estruturais na vida pública e na vida privada, pela ausência dos homens mortos nas batalhas. Durante os anos do conflito e nos que os antecederam, as mulheres ocidentais se mantinham numa situação de submissão, interrompida a espaços com reivindicações femininas por maiores direitos como educação, voto e mais liberdade.

Os anos de 1920 estamparam novos comportamentos femininos, principalmente nas classes sociais mais elevadas. Ao descrever a mulher portuguesa desses anos, em Portugal, Barreira (1992, p. 17), observa:

Os anos 20 iniciam paulatinamente outra forma de estar da mulher burguesa. Desde as modas que além Pirineus atravessam fulgurantemente, através de revistas da especialidade, uma Lisboa bem mais pacata, até à pequena elite de intelectuais que frequentavam a Universidade, escreviam poemas e romances ou tentavam, de tribunas feministas, intervir politicamente. Tudo isto numa santa paz e moderação bem portuguesas.

Os Estados Unidos e demais países europeus, embarcavam numa sociabilidade recente derivada dos tempos de conflito. O Brasil denotava a influência norte-americana e inglesa, o que se revelava eficazmente na popularização do cinema, na diversificação de revistas e almanaques, nos programas de rádio, na literatura da época. Paris, na França, atraía artistas e intelectuais ávidos por fugir de sociedades conservadoras, opressoras e sexistas que sufocavam a liberdade e a livre expressão.

Os meios de comunicação se aceleravam, embora a aviação comercial ainda não fosse acessível. Navios de passageiros saíam do porto do Rio de Janeiro e Recife rumo à Europa e América do Norte. Modelos de cabelos, roupas, sapatos, trejeitos de atrizes eram imitados no mundo ocidental recém- saído do conflito. Em São Paulo, a Semana de Arte Moderna em 1922 foi a maneira expressa para renovar o ambiente cultural e mulheres como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral causavam impacto no mundo das artes. Com as primeiras transmissões de rádio e o cinema, uma nova sociedade se desenhava e nela o protagonismo de uma mulher educada, mais atuante, se edificava na classe média e na elite econômica, afastando-se de uma vez das mulheres de antes da guerra.

Figura 1 - Um casal da classe média. O homem faz a pose séria, do pai de família. A esposa, ao seu lado, mantém-se em atitude respeitosa, a uma distância que denota a pouca exposição do casal ao público.



Fonte: Acervo particular, aproximadamente 1910/15.

Como era a vida das mulheres no Brasil nos anos 1920? O que faziam, como se divertiam, o que liam? Costumeiramente se pensa que jovens e senhoras eram mantidas longe do espaço público e só poderiam sair para assistir à missa, como as mulheres coloniais. Serão verdadeiras essas representações? Como podemos recuperar o passado histórico do sexo feminino, se ainda tão pouco se sabe sobre as mulheres brasileiras nos interstícios da sociabilidade?

Barreira (1992, p. 22), fala da mulher cantada em prosa e verso nos romances lidos na época pela população feminina alfabetizada, enaltecida como “fada do lar, amante fidelíssima, esposa exemplar”. E sobre a jovem

exposta aos riscos de desejar trabalhar fora de casa, ou ser artista, “condição dificilmente aceite por uma mentalidade mais conservadora”. Almeida (1998, 2007), refere-se às professoras como destinatárias da imagética social ao alocar seu desempenho profissional ao papel de esposas e mães. Magaldi (1992, p. 61), relata seus estudos sobre mulheres no mundo da casa nas obras de dois romancistas na virada do século XIX ao XX no Rio de Janeiro, como centro da vida social, “destinado a expressar o cenário privilegiado da modernidade brasileira, o paradigma do progresso nacional, a vitrine de um país que, aos olhos das classes dominantes da época, civilizava-se afinal”. Perrot (1988, p. 181), atribui ao letramento feminino, derivado da necessidade de educar os filhos, avanços na sua condição, que “progrediu rapidamente nas cidades do século XIX, e a leitura privada de romances e jornais modelou seu imaginário”.

Como entender as representações femininas nos almanaques, sobejamente divulgados entre as famílias, objeto de leitura atenta e comentários à mesa do jantar, com as expectativas sociais e familiares acerca da educação das moças e dos comportamentos esperados das esposas e mães? Como entender a audácia explícita das atrizes, das *cocotes* francesas, das emancipadas norte-americanas ilustradas nesses periódicos, ao adentrar no sacrossanto recesso dos lares? E como cotejar com os modelos comportamentais femininos enovelados entre o conservadorismo do século XIX e a modernidade do pós-guerra? Onde localizar o movimento feminista, as mulheres operárias, as mulheres educadas? O “silêncio das fontes” tem sentido e significado; é difícil encontrar as pegadas das mulheres, sejam elas em qualquer espaço.

O conceito de dicotomia sexual proposto pelos estudos de gênero referendam os estereótipos culturais acerca de masculino e feminino, estabelecendo conceitos antagônicos:

Quando se habla de dos sexos, masculino y femenino, se está abarcando em esta dicotomía um disciplinamiento de aspectos muy diversos de la sexualidad humana. Por supuesto el sexo anatómico, con el que a primera vista y al nacer se classifica a casi todos los seres humanos: tan fuerte es el dogma sobre la dicotomía anatómica, que cuando no se encuentra se la produce. (MAFFÍA, 2007, p. 88).

Nos almanaques são flagrantes as dicotomias sexuais, nas quais o sexo biológico é produto de uma leitura cultural. E quando a diferença é usada como controle ideológico e hierarquia que facilita a opressão de um sexo (feminino) pelo outro (masculino), se converte em uma experiência histórica. Os produtos culturais dessa experiência, ao se concretizarem nas escrituras com forte apelo ideológico, trazem em si a justificativa da ordem universal de poder baseada na natureza. No caso dos almanaques, o uso dos corpos é flagrante: a beleza, que ao se expor seminua, emblematizada, metamorfoseada em poses sensuais e roupas ousadas, são objeto de desejo e imitação.

Originários do estrangeiro, as revistas e almanaques circulavam entre o público feminino ditando modas e alterando os costumes. E que diferença dos manuais de civilidade, regras de boas maneiras, tratados de perfeição cristã e romances edificantes lidos até então!

Os manuais de civilidade ditavam normas comportamentais restritivas ao sexo feminino; os tratados de civilidade, etiqueta e boas maneiras sufocavam o espaço da sociabilidade e as relações de gênero ao impor cânones sociais a serem seguidos, desde as injunções das jovens e senhoras não saírem desacompanhadas, até os impedimentos dentro do próprio lar, como atenderem à porta ou receberem visitas particulares. Os catecismos pregavam costumes ascéticos de acordo com as normas religiosas e as obras literárias, especialmente os romances femininos, impingiam imagens de mulheres pudicas, controladas, castas, caladas, sufocadas pelas normas sociais.

As revistas femininas que circulavam no período, embora reivindicassem maiores direitos para as mulheres, em grande parte se mostravam conservadoras quanto aos papéis sexuais. Os almanaques eram outra história e pareciam reinventar o social, embora por si só seu conteúdo fosse contraditório, pois aliavam todos os aspectos acima quando se referiam ao sexo feminino, acrescentando comportamentos avançados e irreverentes, o que torna sua leitura paradoxal e deveras instigante.

Do Almanaque “*Eu sei tudo*”, foram escolhidos pelo critério de localização, cinco números de 1926, 1927 e 1928. Os exemplares eram publicados mensalmente, com uma edição especial anual, no Rio de Janeiro desde 1917, pela Casa Americana, até os finais dos anos 1950, quando as revistas em geral passaram a ser ultrapassadas pela televisão,

com maior apelo ao público. Publicados primeiramente na França com o nome *Je sais tout* em 1905, nos Estados Unidos eram denominados *I know everything*, na mesma época.

Esses almanaques, pontualmente assinados e lidos pelas famílias nos vários estados brasileiros, compunham um quadro cultural que importava os modos de vida europeus e norte-americanos, e inseriam matérias das diversas regiões brasileiras. Os periódicos eram uma alternativa aos austeros manuais de civilidade, aos catecismos ascéticos de doutrina cristã, aos romances edulcorados com heroínas trêmulas e submissas, aos livros escolares veiculadores de contenção e disciplina, até mesmo às publicações femininas como jornais e panfletos, que reivindicavam mais educação e o sufrágio.

Como entender essa complexidade? Como cotejar a educação e o comportamento esperado das moças das boas famílias, contidas e educadas segundo a austeridade católica, com a liberdade exposta nos almanaques vendidos livremente?

Os almanaques ofereciam ao público leitor uma miscelânea informativa mediana, ao longo de mais de cem páginas, com variada ilustração, com destaque para mulheres, principalmente atrizes, bailarinas e esportistas. No entanto, suas fotos eram apenas ornamentos e logo abaixo, pequenas legendas elogiosas expunham seus nomes e o que faziam.

Além destas, as jovens burguesas ou da classe média, também eram notícia, quando lançavam o “último grito” da moda, ou apresentavam comportamentos excêntricos e modos de ser afastados dos modelos femininos até então adotados, como praticar esportes, dirigir, participar de competições ou simplesmente usar os cabelos curtíssimos e vestidos avançados.

As publicações, extremamente populares entre as famílias, provavelmente competiam com os jornais femininos dos anos 1920, engajados na luta pelo sufrágio e liderados por notórias feministas que pertenciam à elite econômica e intelectual, dos maiores centros brasileiros. Essas publicações, que possuíam forte caráter político e reivindicatório, contraditoriamente eram moderadas e pregavam o valor da maternidade, a importância das mulheres na manutenção do espaço familiar e criação dos filhos.

Os almanaques analisados sequer se referiam ao movimento feminista, bastante atuante e agressivo na Inglaterra e outros países europeus, mais moderados nos Estados Unidos e francamente contidos no Brasil. As publicações existiam para o lazer, o divertimento, a curiosidade, as roupas eram audaciosas, as atrizes seminuas expunham as pernas e os seios, o apelo erótico era evidente.

Como as mulheres brasileiras decodificavam esse modo de vida tão diverso do seu? Será que comparavam, sentiam anseios por essa liberdade tão aberta de suas páginas? Como se equilibravam entre modos de viver certamente admirados com a sua própria existência ainda atrelada ao domínio masculino e enquadrada em normas sociais tão diversas?



*Figura 2 - ALMANACH, fevereiro de 1926,
p. 51.*

Até pouco tempo contido em roupas recatadas, os corpos femininos eram expostos pelas atrizes do moderno cinematógrafo sem muita pudicícia, veja-se a foto de Miss Esther Tanya, do *Vanities* de New York publicada em abril de 1926, (p. 27), nua, de perfil com apenas uma echarpe translúcida, que mal a cobre frontalmente, em pose sugestiva, erótica.

A contenção dos corpos pregada pela moral vigente se dilui na generalidade informativa dos almanaques, que não parecem adotar uma linha política declarada. São amorfos, ligeiros, destituídos de crítica social. As fotos servem apenas como moldura para novelas românticas ou aventureiras, não são mulheres reais que ali se expõem, são como enfeites

numa prateleira, na pose montada, com seu arsenal de roupas, apelo sensual e bocas desenhadas em vermelho. Feitos para distrair e informar superficialmente, o apelo das fotos prima por uma pretensa ilustração para trazer ao cenário brasileiro os usos e costumes de outros países, em especial Estados Unidos e Europa. Os almanaques apresentam mulheres em trajes caprichados e vaporosos, pernas e braços descobertos, dançando, atuando em peças teatrais, ou em trajes de banho nas praias, mostrando os corpos; praticando esportes ou fazendo ginástica. O culto aos corpos delgados se anuncia na ênfase dada à atividade física, como a natação em roupas de banho não muito comportadas. A obesidade parece ser objeto de repúdio, ao se exigir mulheres saudáveis, esbeltas, como mostram as fotos na prática de exercícios físicos. Mulheres acima do peso, que fogem aos padrões da moda de corpos bem definidos se transformam em objeto de escárnio como na imagem:

Figura 3 - *ALMANACH*, abril de 1926, pág. 48



No próprio Almanaque a legenda é: Uma família de peso – quatro senhoras membros da família Carlson, de Brocklins (mãe e três filhas), que representam um peso total de 700 kilos. Nada sabemos, infelizmente, a respeito do gasto de alimentos em sua casa. O pai de tais macróbios morreu recentemente. Ou melhor, renunciou...

As artistas sorriem com boquinhas pintadas em arcos delineados, “o arco de Cupido”, numa referência ao Deus do Amor da Mitologia Grega, ou em formato de delicados corações vermelhos. Os olhos são sombreados, sedutores, a postura estampa a sensualidade; os vestidos mostram as últimas tendências da moda, com bainhas pouco abaixo dos joelhos, tules esvoaçantes, calças largas com túnicas, braços e colo expostos. As meias são presas com guizos, declarando o que se usa na França, e nelas as jovens pintam retratos dos noivos, fotografadas numa postura risonha e natural, outras colocam fotos masculinas nos brincos; as ousadas são muitas e variadas.

Figura 4 - *ALMANACH, Junho de 1927, p. 24.*



Miss Patrícia Avery, de New York, que lançou a moda da gravata com a foto pintada do noivo.

A moda é vista com complacente tolerância, afinal os tempos são outros. A Primeira Grande Guerra abriu as comportas para novos modos de vida. Nesse cenário, muitas mulheres que ficaram repentinamente sozinhas, donas do próprio destino, responsáveis pela sua sobrevivência, dos filhos e até de pais idosos ou doentes adentram ao espaço público nos mais diversos níveis. Os cabelos curtíssimos são cuidados com Loção Brilhante e Tricofero de Barry. As jovens dirigem automóveis no Rio de Janeiro, São Paulo e demais cidades em vertiginoso crescimento. Algumas se arriscam ao pilotar aviões, ou jogam bilhar nos espaços públicos, outras são nomeadas pregadoras presbiterianas nos Estados Unidos. As mulheres se perfumam, usam cremes contra rugas da marca Rugol ou Simon, que

as paulistas compram na Rua Alvim Freitas em São Paulo, que anunciava “3000 dólares de prêmios se não desaparecerem as rugas” (ALMANACH, 1927, p. 107). O sabonete Reuter é o preferido, assim como o Gessy. Para a beleza da aparência pálida, o pó de arroz Les Poudres de Riz ou L. P. Piver vindos de Paris; as unhas são esmaltadas em cores vivas de vermelho e rosa da marca Cutex; os depilatórios higienizam e dão uma aparência limpa.

O físico é exposto e as questões de higiene íntima deixam de ser somente privadas e transpõem o público quando se anunciam medicamentos para moléstias de senhoras: o Mercethylina disputa espaço com o Regulador Fontoura, não há mais barreiras excessivamente pudicas quanto aos corpos femininos e suas funções, mantidos na linha com Emagrina. Os seios não são mais contidos em roupas apertadas, colos sedutores transparecem entre rendas e decotes, as pílulas Orientales, indicadas para fazê-los crescer, são vendidas nas farmácias de São Paulo e Rio de Janeiro. O preparado Magic evita a transpiração excessiva, pois uma senhora elegante não pode ser suada. Para a manutenção da boa saúde indica-se Ovomaltine e Biotonico Fontoura.

Os Piquetes entram e saem dos portos no Rio de Janeiro, com frequência levam para temporadas na Europa mulheres campeãs de natação, arqueiras, atiradoras e tenistas. As jovens e senhoras são leitoras de jornais e romances, passeiam de barcos pelo Tâmisia em Londres, ou pelo Sena em Paris, saem em safáris para os países africanos e ilhas isoladas, onde são fotografadas ao lado de animais selvagens. Os cabelos a *la garçonne*, curtíssimos, ora são elogiados como modernos e avançados, ora são objeto de piadas. As poses em lingerie são sensuais e nas fotos as atrizes Joan Crawford e Clara Bow marcam presença constante. Dança-se o Charleston, romances são divulgados e o moderno cinematógrafo, ao lado das peças teatrais, embora com maior apelo, se configuram como a grande atração no espaço do lazer.

A EDUCAÇÃO FEMININA E O MATRIMÔNIO COMO ASPIRAÇÃO SOCIAL

Com exceção de preceitos higiênicos para os cuidados e a saúde das crianças, por meio de conselhos úteis, pouco ou nada se abordava sobre educação nos almanaques, embora esta fosse condição para o desempenho da maternidade. Os matrimônios continuavam a ser o grande

acontecimento social e máxima aspiração das jovens casadouras. O panfleto eugênico *Como conseguir um bom marido*, de Renato Kehl fazia sucesso nos meios sociais:

Todas as mulheres, ao chegar à cupidinea idade da juventude, a essa deliciosa fase da vida em que tudo parece sorrir, são tocadas por doce e estranha preocupação de encontrar uma parte do seu eu, uma qualquer coisa incompreendida, mas que faz falta; são tocadas, repito, pelo desejo de encontrar a outra 'metade', enfim de descobrir um noivo, um marido. (KEHL, 1935, p. 16).

Equilibrando-se entre as aspirações sociais, as normas cristãs de religiosidade, os padrões comportamentais, as aspirações de pureza da raça pregada pela Eugenia, as restrições sociais e familiares, o apelo do novo século e a vida entrevista pela *cultura* dos almanaques, se debateriam as mulheres brasileiras na angústia existencial da vida a ser aproveitada ao máximo proposta pelo apelo parisiense dos *annés follés*? Como se apropriavam dos postulados pela emancipação defendida pelas feministas norte-americanas e europeias? Onde se inseriam essas novidades no arcaico sistema escolar brasileiro atrelado ao catolicismo ultramontano, que não se fortaleceu no início do século XX, mesmo com os ideais do liberalismo republicano e as inovações introduzidas pelos missionários protestantes, no sistema de ensino público e privado?

A conquista do voto, que mobilizou as mulheres no mundo ocidental foi, no plano simbólico, a representação de sua inserção no espaço público e nas estruturas de poder, mas sua participação política continuou restrita a pequenos grupos de mulheres educadas pertencentes a uma classe social melhor situada economicamente.

A constatação da capacidade das mulheres para o trabalho fora do âmbito doméstico, e o conseqüente ganho de autonomia que isso lhes proporcionou, mais as necessidades de sobrevivência ditadas pelas circunstâncias, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais acerca do sexo que até então estivera confinado no resguardo do espaço doméstico e no cumprimento da função reprodutiva. Essas mudanças possibilitaram a emergência de uma imagética feminina que atravessou as fronteiras por meio da imprensa, do rádio e do cinema, influenciando as mentalidades nos países periféricos, entre eles o Brasil,

principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, embora outros estados também devam ter participado. Para isso, a contribuição da imprensa feminina foi decisiva e as mulheres instruídas aproveitaram esse espaço aberto no mundo das letras para serem ouvidas e expor sua nova maneira de pensar.

Figura 5 - ALMANACH, março de 1928, p. 52



As atrizes são imitadas nos seus estilos de roupas, cabelos e maquiagem. Os olhos são profundos e as bocas sensuais, sem disfarce do erotismo, embora delicado.

Os populares almanaques ficaram ausentes do debate político proposto pela onda feminista. Em suas páginas as mulheres eram belos enfeites que atraíam e seduziam a imaginação. Como no cinema, não eram seres reais; mesmo assim eram imagens a serem imitadas, transpostas das telas e páginas de revistas para a vida cotidiana. Em contraponto com o cerceamento da liberdade, enquadradas na submissão que delas se esperava, continuariam a aceitar o papel de reprodutoras da raça, como haviam pregado os higienistas e positivistas nos anos noventa? Passariam a reivindicar, ainda que brandamente, o direito de viver a própria vida e de realizar escolhas sem os grilhões impostos pelo sexo? Os anos em devir suprimiram algumas lacunas, mas ainda se sabe muito pouco sobre mulheres do passado, pela invisibilidade histórica de que nos fala Michelle Perrot.

ALGUMAS (POUCAS) CONSIDERAÇÕES

No século XX, o acesso à educação e profissões foi conquistado pelas mulheres, embora parcial, porque restrito a determinados espaços, o que se revelou como mais um mecanismo de opressão. A educação das mulheres possibilitou conservar nos lares, nas escolas e na sociedade a hegemonia masculina; detentores do poder econômico e político, os homens se apropriaram do controle educacional e passaram a ditar as regras da instrução feminina e a limitar o seu ingresso em profissões consideradas adequadas à sua capacidade intelectual e desempenho físico.

Disciplinada pelos homens, a educação das mulheres continuou sendo um prolongamento da educação familiar. Enquanto estudavam, as jovens aguardavam o casamento e o estudo, na maior parte das vezes, era uma preparação para a relevante missão de esposa e mãe, que era o que realmente importava em suas vidas. Não eram mais as procriadoras incultas, mas as futuras esposas educadas, conhecedoras das necessidades do marido e dos filhos, alicerces da moral e dos costumes, fiéis guardiãs do lar cristão e patriótico. Romper com tais estruturas, e sempre houve quem o fizesse, significava o degredo ou a condenação social. Portanto, o poder não se nivelou equitativamente, nem sequer significou a liberação das mulheres, mas apenas se humanizou ao consentir na sua instrução (ALMEIDA, 2007).

As relações pedagógicas construídas nas escolas eram carregadas de simbolizações, e alunos e alunas aprendiam normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitia interagir e conduzir-se de acordo com o gênero com o qual se identificavam, assumindo especificidades comportamentais de acordo com essa identificação. A educação feminina era demarcada por sólidos limites quanto ao sexo e as atribuições do protagonismo social reservadas a homens e mulheres. Possivelmente, apesar do apelo do cinema e do rádio, dos modismos importados, da *cultura dos almanaques*, dos comportamentos produtores de rupturas, em que se considere sua influência, isso não chegou propriamente a abalar os alicerces edificados em torno da imagética acerca das mulheres e homens e as relações de alteridade que se processavam entre os sexos.

A educação era a veiculadora e mantenedora do conservadorismo herdado do século XIX. A cultura brasileira se mostrava fragmentada, objeto

de várias influências, e o lazer era no mínimo dicotômico, ora ampliando seus espaços, ora aprisionando homens e mulheres aos cânones ultrapassados que não compactuavam com o novo mundo civilizado que se queria construir no alvorecer do século XX. A educação feminina, por muito tempo, ainda defenderia os valores tradicionais que se estenderam ao longo da primeira metade do século XX. Estes só deixaram de ter continuidade quando as conquistas, lideradas pelos movimentos sociais e os modernos formatos educacionais femininos, juntamente com as reivindicações ao direito de votar, se impuseram no cenário social e exigiram novas atrizes que não aquelas expostas nas telas do cinema e nas revistas e jornais da moda.

Quanto aos almanaques, até que ponto o imaginário social foi influenciado? As práticas e símbolos veiculados ocasionaram mudanças de comportamento; afrouxaram os rígidos laços familiares que encarceravam as jovens e as mulheres naquilo que seria considerado sua missão: o desempenho materno, a preservação da virtude?

Como isso repercutiu ao adentrarem nos lares e introduzirem a modernidade dos costumes? O apelo sensual das atrizes, das jovens americanas, inglesas e francesas se introduziu no imaginário do espaço privado? E criou uma nova geração de mulheres que se identificavam com modelos que não o de suas mães e avós?

Os fragmentos iconográficos ou escritos do passado histórico, de fontes hoje silenciadas pela voragem dos anos permitem estudar as mulheres em veículos diferenciados, que popularizavam toda forma de palavra impressa dirigida a ambos os sexos. Nas relações de alteridade, vale a pena refletir sobre como homens e mulheres na ordem burguesa, ao longo das décadas, decodificavam os sentidos e atribuíam novos significados à vida cotidiana.

Os anos 1920 foram o ponto de partida? As revistas, magazines e almanaques compuseram novos rearranjos sociais e alteraram os rumos dos destinos impostos ao sexo feminino? Provavelmente, tal pode ter acontecido. Mas, isso podemos apenas inferir. A História das Mulheres ainda não foi suficientemente desvendada para podermos afirmar com certeza.

REFERÊNCIAS

- ALMANACH EU SEI TUDO. Rio de Janeiro, Casa Americana, n. 105, 9. ano, fev. 1926.
- ALMANACH EU SEI TUDO. Rio de Janeiro, Casa Americana, n. 107, 11. ano, abr. 1926.
- ALMANACH EU SEI TUDO. Rio de Janeiro: Casa Americana, n. 1, 11. ano, jun. 1927.
- ALMANACH EU SEI TUDO. Rio de Janeiro, Casa Americana, n. 4, 11. ano, set. 1927.
- ALMANACH EU SEI TUDO. Rio de Janeiro, Casa Americana, n. 130, 10. ano, mar. 1928.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* Campinas: Autores Associados, 2007.
- BARREIRA, Cecília. *História de nossas avós: retrato da burguesa em Lisboa (1890/1930)*. Lisboa: Colibri, 1992.
- BICALHO, Maria Fernanda B. O Bello Sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do século XX. In: COSTA A. de O.; BRUSCHINI, C. *Rebeldia e submissão: estudos sobre a condição feminina*. São Paulo: Vértice, 1989. p. 79-99.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, n. 11, p. 173-191, maio 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.
- GARGALLO, Francesca. Diferencia. In: GAMBA, S. B. (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 37-54.
- KEHL, Renato. *Como escolher um bom marido*. Rio de Janeiro: Ariel, 1935.
- LOURO, Guacira L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L.H; AZEVEDO, J.C. (org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da história*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 172-181.
- MAFFÍA, Diana. Dicotomía sexual. In: GAMBA, Susana B. (coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 2007. p. 77-99.
- MAGALDI, Ana Maria B. de M. Mulheres no mundo da casa: imagens femininas nos romances de Machado de Assis e Aluizio de Azevedo. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (org.). *Entre a virtude e o pecado*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 23-45, nov. 1997.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo Contexto, 2012.

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

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO NO BRASIL - UMA LEITURA DO SILÊNCIO DOS ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO (1907-1927)

Rosane Michelli de Castro

Alexandre de Castro

INTRODUÇÃO

No final do século XIX, durante o processo de universalização do ensino primário, processo este então consolidado em países da Europa e Estados Unidos da América do Norte, como afirmou Souza (1998, p. 20-21), as discussões em torno da necessidade da difusão da instrução pública no Brasil ressurgiram estreitamente atreladas aos novos interesses sociopolíticos e às novas concepções educacionais.

No interior do projeto republicano a instrução pública no Brasil ressurgiu com uma finalidade específica de impulsionar a reconstrução de uma nova sociedade brasileira com bases firmadas na crença comum na

época em todo o mundo, de que a difusão da instrução, começando-se pelo curso preliminar, “era a mais criadora das forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras”, como observou Degani (1973).

Reafirmando e, ao mesmo tempo, saindo como estado que deveria ser modelar em suas ações em torno desse compromisso, os discursos das chamadas “altas autoridades” da instrução pública paulista ganham espaço de circulação nos *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo - AEs*¹, publicados entre 1907-1927, primeiramente, pela Inspeção Geral do Ensino e, após 1909, pela Diretoria Geral da Instrução Pública do referido estado, sobre a situação e os direcionamentos da instrução pública primária paulista e, particularmente, do seu professorado no interior do aparelho escolar paulista.²

De acordo com os estudos realizados por Pinto (1994, p. 111-4), sobretudo durante a década de 1900 e 1910 foi grave o quadro de desemprego e de miséria em São Paulo. O acelerado processo de mudanças na estrutura econômica em busca de uma nova era de progresso não conseguiu dar conta da situação de miserabilidade da população. A ampla propaganda empreendida pela política imigrantista cafeeira para atrair mão de obra barata engrossou o exército de desempregados em todo o estado de São Paulo, que se mostrou economicamente incapaz para acomodar o amplo contingente da classe trabalhadora disponível para o processo produtivo. Em outras palavras, ocorreu na capital paulista um súbito aumento populacional, desproporcional à sua capacidade de gerar empregos, ocasionando o aparecimento de um clima de miséria e de busca por oportunidades de ascensão social e, no limite, da própria sobrevivência.

Nesse contexto, a educação escolarizada surgiu como instrumento privilegiado de ascensão social e a profissão de docente público primário personificou as esperanças de mobilidade das diversas camadas da população inflamadas pelos discursos laudatórios acerca do papel a ser desempenhado pelos professores primários. Certamente que tais discursos não chegaram até as massas populacionais via *AEs*, visto que a sua circulação foi restrita às autoridades da instrução pública. Entretanto, é muito provável que

¹ Daqui em diante, os *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo* serão referendados pela abreviatura *AEs*.

² A expressão aparelho escolar paulista, por vezes utilizada nesta pesquisa, fora uma expressão de época utilizada para designar o conjunto das instituições de ensino público e está vinculada à ideia dos primeiros republicanos de fazê-lo funcionar como um conjunto integrado.

os discursos de exaltação da profissão de docente tenham chegado até a população por meio dessas autoridades, haja vista o grande prestígio social de que gozavam e, em virtude do qual se faziam ouvir por toda a população local, habitualmente frequentadora dos eventos escolares, como festas de encerramento do ano letivo, inauguração de escolas e comemorações cívicas, considerados verdadeiros eventos sociais.

Segundo Souza (1998, p. 253-5),

A festa de encerramento compreendia, pois, uma festa oficial, uma solenidade na qual, reunindo toda a comunidade escolar, as famílias, as pessoas “gradas” da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e o seu valor social. Por isso, nada melhor para divulgar o seu trabalho e o seu prestígio do que o ar solene, grave, formal dessas festas, juntamente com o espetáculo, a encenação realizada pelos próprios alunos - sentido primeiro da existência da escola. A escola tornava-se palco e cenário, algumas vezes caprichosamente ornamentado, onde alunos-atores encenavam para a sociedade o espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais e cívicas.

...

Nas festas de encerramento, a grande celebração da cultura era revestida de pompa e gala. As primeiras festas realizadas nas escola-modelo da capital contaram com a presença do presidente do Estado e do secretário do Interior, demonstrando o prestígio atribuído à escola pública e às instituições de ensino renovado.

Nesse sentido, o que apresentamos neste texto, são aspectos do processo de feminização do magistério no Brasil, no início do século XIX, os quais já contam com bibliografia vasta e representativa na História da Educação, mas que, porém, em tempos de busca e lutas pelos direitos e manutenção de conquistas sociais históricas das parcelas populacionais consideradas “minorias”, precisam ser retomadas para que se possa perspectivar outras conquistas que ainda necessitam do engajamento das várias áreas da pesquisa no Brasil.

PROFISSÃO DOCENTE: NOBRE FUNÇÃO SOCIAL NOS DISCURSOS DOS ANUÁRIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO – AEs

No *AE de 1909-1910* ([1910], p. 1-4), o então Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, em relatório apresentado ao Secretário do Interior, assim se pronunciou, relativamente à atividade docente dos professores primários: “O papel dos mestres, melhor compreendido, avulta constantemente aos olhos de todos os espíritos providentes que os consideram *not merely leaders of children, but makers of society.*” [...] Nossas escolas ensinam bem geralmente e têm contribuído bastante para a cultura da nossa sociedade. Entregues a professores competentes, cheios de entusiasmo e vocação pelo ensino, elas aí se encontram prontas para novos empreendimentos.

No *AE de 1911-1912*, o então Diretor Geral da Instrução Pública, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, em relatório apresentado ao Secretário do Interior, referiu-se aos professores do ensino primário como “Obreiros da nova cruzada em prol do ensino paulista.” (p. 10). E, no *AE de 1913* (1913, p. 13), o mesmo João Chrysostomo traçou as seguintes considerações: “Não se deve esquecer nunca que o futuro de um país depende muito do professor público primário.”

Incentivados ou não pela tônica laudatória dos discursos das autoridades da instrução pública da época, o certo é que o número de homens e principalmente de mulheres em busca das escolas de formação para o exercício de tal profissão aumentou consideravelmente a cada ano, principalmente se comparado ao número de alunos matriculados nos ginásios oficiais do estado voltados para o ingresso nos cursos superiores.

Sem dúvida, a crescente procura pela profissão de docente primário, via escolas normais, sofreu a influência de outro determinante relacionado com a variação do valor da taxa de matrícula entre os diferentes tipos de estabelecimentos: 100\$000 para a matrícula nas escolas normais e escolas complementares, enquanto que para a matrícula nos ginásios do Estado era cobrada uma taxa maior igual a 150\$000 e 200\$000, respectivamente. O pagamento de qualquer uma das taxas citadas poderia ser efetuado em duas prestações, uma no começo e outra no fim do ano letivo, e, segundo a letra da Lei regulamentadora dessas disposições, poderia ser concedida,

na proporção de 10% a matrícula gratuita a alunos pobres que viessem requerê-la.³

O número anual de matrículas nas escolas de formação nem sempre foi o correspondente ao número de alunos que, ao concluírem esse curso, iriam se dedicar a profissão de docente primário. Relativamente às mulheres, Almeida (1998, p. 121) afirmou que muitas delas, “[...] solteiras e casadas formavam-se professoras, mas eram impedidas de ensinar pelos pais e maridos, inclusive necessitando da autorização do cônjuge as casadas que quisessem matricular-se na Escola Normal.”

Mesmo considerando essa discrepância entre o número de matrículas e o número de alunos formados que efetivamente ingressaram no magistério, os dados numéricos, relacionados no quadro I, II, III, IV, V e VI, e no gráfico I, sobre o número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios da Capital, Campinas e Ribeirão Preto, informados mediante as várias publicações dos *AEs* podem ser tomados como um indicativo do fenômeno da grande demanda pela profissão de docente primário do ensino público:

Quadro I - Número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios do Estado, em 1914.

| Ano de 1914 | Alunos Matriculados |
|---------------------------|---------------------|
| Escolas secundárias | 767 |
| Escolas Normais do Estado | 3.192 |

Fonte: Anuario do Ensino... de 1914, [1915?], p. 6-7.

Quadro II - Número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios do Estado, em 1916.

| Ano de 1916 | Alunos matriculados | Total de alunos matriculados |
|------------------------------|---------------------|------------------------------|
| Ginásios do Estado | 385 | 385 |
| Escola Normal secundária | 473 | 1.051 |
| Escola Normal primária anexa | 578 | |

Fonte: Anuario do Ensino... de 1917, 1918, v.2, p. 37 e 48.

Quadro III - Número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios da Capital, Campinas e Ribeirão Preto, em 1918.

| Ano de 1918 | Total de alunos matriculados |
|--|------------------------------|
| Ginásios do Estado | 890 |
| | |
| Escolas Normais (mantidas pelo Estado) | 3.396 |

Fonte: Anuario do Ensino... de 1918, [1919?], p. 542-7.

Quadro IV - Número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios do Estado, em 1919.

| Ano de 1919 | Total de alunos matriculados |
|--|------------------------------|
| Ginásios do Estado | 901 |
| Escolas Normais (mantidas pelo Estado) | 2.597 |

Fonte: Anuario do Ensino... de 1920-21, [1921?] p. 448-9.

Quadro V – Número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios do Estado, em 1920.

| Ano de 1920 | Total de alunos matriculados |
|--|------------------------------|
| Ginásios do Estado | 764 |
| Escolas Normais (mantidas pelo Estado) | 2.597 |

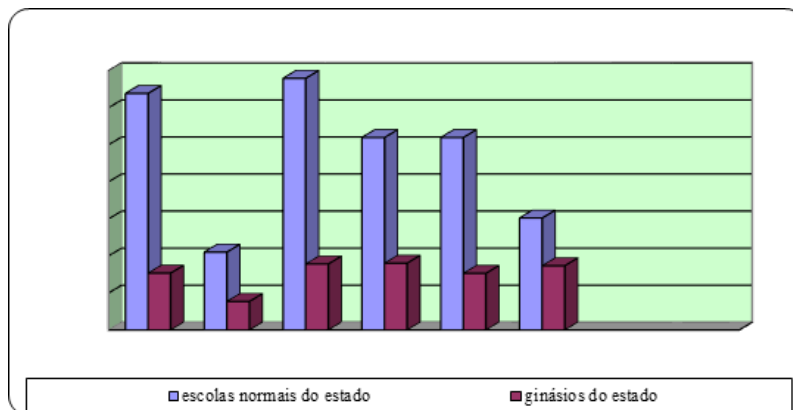
Fonte: Anuario do Ensino... de 1920-1921, [1921?], p. 448-9.

Quadro VI – Número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios do Estado, em 1923.

| Ano de 1923 | Total de alunos matriculados |
|--------------------|------------------------------|
| Ginásios do Estado | 867 |
| Escolas Normais | 1.511 |

Fonte: Anuario do Ensino... de 1923, 1924, p. 564 e 9.

Gráfico Demonstrativo I - Número de matrículas nas escolas normais e nos ginásios do Estado, entre 1914 e 1923.



Fonte: Elaboração dos autores.

As construções discursivas materializadas nos *AEs* apontaram para o fenômeno de demanda crescente para o magistério primário, mesmo considerando o decréscimo no número das matrículas nos seus cursos de formação após o ano de 1918, fato este que não implicou num aumento do número de alunos matriculados nos ginásios estaduais, que se mostraram estáveis.

No *AE de 1911-12 e 1917*, essas foram as observações do então Diretor Geral da Instrução Pública, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior relativamente ao excessivo número de alunos da Escola Normal da Capital:

Presentemente a Escola Normal da Capital continua, como sabemos, a preparar candidatos ao magistério. Devido, porém, ao avultado número de alunos que a freqüentam, ela constitui hoje uma verdadeira colmeia humana. Lentes estudantes, funcionários, aulas, horas de trabalho, tudo ali se multiplicou. (ANNUARIO do Ensino... de 1911-1912, 1913, p. 11).

As nossas escolas normais continuam a atrair uma grande parte da nossa mocidade, principalmente de moças, que buscam no respectivo curso, senão a realidade de uma vocação para que se sentem atraídas, pelo menos, a procura de um meio de habilitação para a luta pela vida. Quer num, quer noutro caso, é sempre louvável esse movimento, que tem como resultante a cultura dos

nossos jovens patrícios, em benefício próprio ou da coletividade, conforme o destino ou as inclinações de cada um. (ANNUARIO do Ensino... de 1917, 1917, p. 5-6)

Clamam alguns contra a superabundância de professores, dizendo que já temos demais. Os que assim se manifestam entendem que somente precisamos de um professor para cada escola, quando bem ao contrário deve ser o nosso ideal. Cada professor que saia das nossas escolas com o espírito e o coração bem formados, será uma energia a mais na propulsão do nosso progresso e irá influir poderosamente no seio da sociedade para o seu aperfeiçoamento e a realização dos seus altos destinos.

Formem-se, pois professores às centenas, aos milhares, todos os anos e com isso só terão a lucrar a nossa cultura geral e o nosso engrandecimento. (ANNUARIO do Ensino... de 1917, 1917, p. 5-6)

As construções discursivas de João Chrysostomo dos Reis Junior, de um lado exaltaram a figura do professor primário a indicar a tal profissão como sendo socialmente promissora; de outro, ressaltaram os parcos vencimentos percebidos pelos professores e as péssimas condições de trabalho, tecendo uma imagem da profissão de docente primário pouco rentável economicamente:

Ainda outra medida, que considero de urgente necessidade e, ao mesmo passo, de muita justiça é a melhoria de vencimentos aos professores públicos. Tendo eles sofrido, por força das circunstâncias financeiras do Estado, um desconto em seus vencimentos até agora não tiveram, como teve o resto do funcionalismo público, o restabelecimento ou melhoria de sua situação econômica. (ANNUARIO do Ensino... de 1911-1912, 1913, p. 20).

Ora, conhecendo eu a extrema bondade de V. Exa. e de muitos excelentíssimos senhores senadores e deputados, no sentido de restabelecer os vencimentos do professorado, conto certamente que não será transferida para mais tarde tão justa e necessária medida, agora que as condições financeiras do Estado, penso, já não exigem mais este sacrifício de seus servidores, e que o orçamento doméstico mais bem equilibrado sofreu um aumento de 25% (A porcentagem é bem mais elevada, como ninguém desconhece) nas despesas, em

virtude da carestia geral. (ANNUARIO do Ensino... de 1911-1912, 1913, p. 20).

A condição precária do professor torna-se penosa se tem de exercer o magistério em S. Carlos, Jaú, Ribeirão Preto, Santos ou Capital, onde o aluguel de uma sala lhe absorve mais de um terço de seus vencimentos, pelo que é tolerado o funcionamento de escolas em salas pouco espaçosas, com má disposição de luz e difícil renovação de ar, isto é, em salas onde escasseiam as condições pedagógicas e higiênicas. (ANNUARIO do Ensino... de 1911-1912, 1913, p. 33).

Em meus anteriores relatórios, tenho me referido a várias medidas, que considero de grande alcance em benefício do ensino, algumas de ordem geral e outras de ordem propriamente administrativa. Entre as medidas que se destacam estão:

- a melhoria dos vencimentos dos professores públicos. (ANNUARIO do Ensino... de 1915, [1916?], p. V).

Ninguém ignora as prementes dificuldades econômicas com que lutam os professores, principalmente os da Capital; mas uma tal medida, por pequeno que fosse o aumento a se fazer exigindo-se assim uma melhoria em seus vencimentos, avultaria de tal modo as despesas do Estado, à vista do número de funcionários, que constituiria um ônus pesadíssimo, só aconselhável em época mais folgada (ANNUARIO do Ensino... de 1915, [1916?], p. XXI).

No primeiro extrato reproduzido, no *AE de 1911-1912* (p. 20), João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior fez referência a um desconto de 15% que o professorado sofreu em seus vencimentos e que ainda não tinha sido restabelecido. Segundo Catani (1989, p. 279), houve uma promessa do Governo do Estado de que, tão logo a situação econômica melhorasse, cessaria o desconto, já que se afirmou tratar-se apenas de uma ajuda ao Estado.

Também na publicação do *AE de 1918*, as construções discursivas dos inspetores escolares Benedito M. Tolosa (p. 753-5), e Cypriano da Rocha Lima (p. 821-2), respectivamente reproduzidas na sequência abaixo, ressaltaram os baixos vencimentos do professorado público primário paulista e os percalços encontrados no exercício do trabalho docente:

Aconselhar que os professores façam economias é uma irrisão, uma dura ironia. O professor ganha atualmente apenas o suficiente para não morrer de fome, morando pessimamente e vestindo mal; não pode, pois, economizar um tostão sequer para constituir um pecúlio capaz de ampará-lo na adversidade.

É humanamente impossível que o novel professor trabalhe proficuamente, pois se for consciencioso, não iniciará seu papel na espinhosa missão de educar e instruir, sem primeiro estudar meticulosamente o meio em que vai residir, dada a natureza do cargo que vai exercer.

A respeito dos baixos vencimentos do professorado público primário paulista, em 1918, a *Revista de Ensino*, periódico da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo⁴, reproduziu o discurso do Sr. Piza Sobrinho, solicitando o aumento equitativo dos vencimentos dos professores de escolas de bairros (isoladas) e dos grupos escolares, pois os vencimentos dos professores dessas escolas eram ainda mais baixos que os dos professores dos grupos:

Ninguém contestará que o professorado público do nosso Estado é muito mal remunerado, e que os seus vencimentos absolutamente não são bastantes sequer para a necessidade mais urgente da vida, quanto mais para o conforto material e a representação que ele deve ter na sociedade.

A tabela vigente dos vencimentos do professorado é a do decreto n. 1.239, de 30 de setembro de 1904, pela qual percebem os professores de bairro 2:400\$000; em cidades, 3:100\$000, e em grupos escolares, 3.500\$000 anuais.

As construções discursivas sobre as condições de vida e trabalho, e vencimentos dos professores da instrução pública primária por parte das várias autoridades da instrução pública criaram uma imagem ambígua sobre a profissão de docente primário que colocava esses profissionais entre duas situações aparentemente contraditórias: a dos profissionais dotados de importante papel social e, ao mesmo tempo, a dos profissionais que viviam em situação de grandes dificuldades financeiras.

⁴ Sobre a Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e seu periódico, a *Revista de Ensino*, ver estudo aprofundado de Catani (1989).

Entretanto, em tempos em que a grande maioria dos trabalhadores dos centros industriais, quando conseguiam se manter no emprego estavam sujeitos aos “salários de fome”, e, sem qualquer qualificação, não gozavam de qualquer prestígio social, como afirmou Pinto (1994, p. 74), o discurso laudatório sobre a profissão de docente primário certamente deu a esta última uma imagem atraente, principalmente aos olhos de operários e pequenos proprietários, de muitas famílias de imigrantes e das mulheres que tentavam inserir-se no mercado de trabalho assalariado e conquistar *status* e respeitabilidade no interior da sociedade.

PROFISSÃO DOCENTE: MISSÃO SACERDOTAL DO PROFESSOR PRIMÁRIO NOS DISCURSOS DOS *ANNUARIOS DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO* – *AEs*

Ao discurso de exaltação da profissão de docente primário relacionando-a a uma profissão de nobre função social, porém sem visar lucros, juntou-se o discurso da missão sacerdotal do professor primário, de obscurecimento da própria individualidade, de sacrifícios dos desejos pessoais de enriquecimento material, no sentido de que o professor primário deveria render votos de obediência e disciplina em função de um plano maior oficialmente preestabelecido pelas urgências políticas e sociais da época. A respeito das medidas propostas para uma melhoria do estado da instrução pública paulista em função do que era considerado urgências sociais, Sud Mennucci, no *AE de 1923* (1924, p. 135), elogiou a reforma da instrução pública do estado de São Paulo de 1920, que estabeleceu, entre outras coisas, a obrigatoriedade e gratuidade de instrução a todas as crianças de nove e dez anos de idade, e facultativa, nas vagas, às crianças de outras idades, chamando-a de “lei de salvação”:

Tendo sido, antes de tudo, um plano alfabetizante insistentemente reclamado por todos quantos neste país levam a sério os problemas capitais da raça, poder-se-lhe-ia chamar, sem exageros retóricos, “lei de salvação pública”, e nessas condições todas as sugestões tendentes a aperfeiçoá-la devem ser bem aceitas.⁵

⁵ Lei n. 1.750, de 8-12-1920, da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo (COLEÇÃO das Leis e Decretos..., 1920, p. 35-6).

No *AE de 1917*, v. 1º, os discursos de Olavo Bilac pronunciados aos alunos da Escola Normal, e de Oscar Thompson, então Diretor Geral da Instrução Pública, deixaram claro a existência de um excessivo interesse em situar a profissão de docente da instrução primária no interior do projeto político-social oficial, impregnado de inequívoco sentido disciplinador, influenciados por ideais e finalidades cívico-patrióticos, apregoados pela Liga de Defesa Nacional, fundada, segundo Nagle (1966), pelo próprio Olavo Bilac, juntamente com Pedro Lessa, e pela Liga Nacionalista de São Paulo, da qual, conforme Monarcha (1999, p. 298), Thompson teria sido um dos líderes. Tratava-se, pois, de acordo com De Luca (1999, p. 27), de um momento de proliferação de ligas e facções políticas que careciam de “indivíduos aptos a contribuir no trabalho de legitimação das pretensões hegemônicas acalentadas por diferentes grupos”.

Quando um verdadeiro professor primário sente a completa e clara responsabilidade do seu cargo, a sua alma é invadida de uma anagógia estática, como o arrebatamento do espírito, que, nos primeiros tempos da vida monástica, transfigurava o asceta. Na sua cadeira de educador, o mestre recebe a visita de um deus: é a Pátria que se instala no seu espírito. O professor, quando professor, quando professa, já não é um homem; sua individualidade anula-se: - ele é a Pátria, visível e palpável, raciocinando no seu cérebro e falando pela sua boca. A palavra, que ele dá ao discípulo, é como hóstia, que, no templo, o sacerdote dá ao comungante. É a eucaristia cívica. Na lição, há a transubstanciação do corpo, do sangue, da lama de toda a nacionalidade.

Este é o mais belo dever, e o mais nobre sacrifício do professor: a abdicação de si mesmo. Abdicação que é conquista e engrandecimento. Porque, depois da investidura, o sacerdote é tudo, quando deixa de ser homem: - é a Nação.

Diz-lhe a Pátria, quando lhe dá a honra do sacerdócio; ‘És o representante direto da minha força e da minha necessidade. Aqui dentro desapareces: sou eu quem em ti aparece e se afirma ... (Bilac, ANNUARIO do Ensino...de 1917, v. 1, 1917, p. 210-2)

Quanto à pedagogia social, precisamos convir que a educação, no Estado, não pode ter os mesmos moldes e fins absolutamente idênticos em toda a parte, devido à sua grande extensão territorial. A da zona urbana, mais esclarecida e mais exigente, quanto à

extensão do ensino, requer melhores e mais aperfeiçoados aparelhos escolares.

Pode-se dizer que ela está feita, porque não há localidade, em São Paulo, que não tenha, segundo a sua importância, um ou mais Grupos Escolares, ou, simplesmente, escolas. Há ainda na mesma zona três ginásios, três escolas profissionais, onze escolas normais, além da Escola Agrícola de Piracicaba, subordinada à Secretaria da Agricultura, e outras casas de ensino superior.

A educação, aí, apresenta, pois, uma outra feição pedagógica, diferente da do povo, que habita a zona marítima e o chamado Nordeste de São Paulo, cuja população rural, constituída, quase exclusivamente, de descendentes de caboclos que se dedicam ao amanho da terra, precisa ter escolas que cuidem, primordialmente, de afastar as causas do seu abatimento moral; levantar-lhes o caráter; dar-lhes hábitos de trabalho e fazer a propaganda dos novos processos de agricultura.

Nas zonas Oeste e Nordeste, cuja população rural é, na sua grande maioria, descendente de estrangeiros, a principal preocupação da escola deve ser o ensino da língua, como primeiro fator de assimilação, e o conhecimento dos homens e da terra brasileira. (THOMPSON, ANNUARIO do Ensino... de 1917, v. 1, 1917, p. 9-10)

O professor, em geral, e o professor público primário, especialmente, tem uma pesada tarefa a desempenhar na sociedade. Ou seus alunos são oriundos de famílias já nacionalizadas, isto é, que já se elevaram à concepção real da pátria; ou de família ainda num grau medíocre de civilização, nas quais a idéia de pátria apenas se limita à do campanário e das fronteiras do município que os viram nascer; ou de famílias vindas de outros países, umas já educadas e tendo no coração uma idéia elevada de pátria; e outras com uma civilização elementar, muito semelhante à do nosso caboclo.

O professor tem, pois, de elaborar uma matéria assaz heterogênea para fazer dela um produto útil à nacionalização de nosso grande e vasto país.

A idéia de pátria, com a dupla intuição de direitos e deveres, é o resultado da cultura, deve o seu desenvolvimento aos esforços da educação fornecida pelas escolas em grande parte.

Não é mister agora exhibir largos raciocínios para demonstrar a importância do papel do educador em face do caboclo e do estrangeiro. É mister, entretanto, que o professor não se contente apenas com saber que seu papel é importante, mas sim que essa importância desaparecerá, por completo, se não der bom desempenho a seu papel, se não souber corresponder às esperanças em sua ação depositadas”. (ANNUARIO do Ensino...de 1918, [1919?], p. 744)

No período imediatamente anterior a 1920, quando as primeiras manifestações nacionalistas apareceram de maneira mais sistemática e mais influente no campo da escolarização, os pronunciamentos de Oscar Thompson sobre as condições de trabalho dos professores públicos primários e de exaltação da profissão de docente, ao mesmo tempo em que sugerem uma leitura das preocupações de urgências político-sociais relativamente aos rumos da instrução pública paulista, permite a identificação de um poderoso mecanismo mobilizador das decisões das pessoas no momento da escolha por essa profissão, de maneira que fossem atraídas para magistério primário aquelas pessoas capazes de adequarem-se nos padrões exigidos:

Há, porém, uma dificuldade a vencer de que depende a boa orientação da escola e a sorte das crianças que a freqüentam: a escolha de professores.

Não basta a competência que o diploma leva a pressupor; além das indispensáveis qualidades intelectuais, esses professores devem possuir muita afetuosidade, muito amor à infância, muita dedicação ao cumprimento de seus deveres e uma nítida compreensão do inestimável serviço que prestam ao indivíduo e à sociedade.

A sua seleção, pois, é de grande responsabilidade, porque pode comprometer o futuro da instituição.

Entretanto, como esses professores terão de justiça maiores vencimentos, visto só viverem na escola e para a escola, não faltará candidatos ao preenchimento de tão difícil quão honroso cargo.

Parece-me haver um meio de facilitar a seleção: apelar o Governo para a honorabilidade e responsabilidade do Sr. Dr. Diretor Geral da Instrução Pública e dos Srs. inspetores escolares, para que, tendo em vista tão só e unicamente o elevado fim a colimar, indiquem

professores e professoras que, pela sua competência, bondade e dedicação reconhecida, estejam realmente em condições de bem desempenhar a alta missão que lhes incumbe. Assim, estou certo de que só serão indicados os mais dignos, os mais capazes. (THOMPSON, ANNUARIO do Ensino...de 1917, v.1, 1917,p. 197).

Entretanto, estava claro que a formação e atuação docente que compartilhavam, fez dos homens e mulheres, imigrantes ou nacionais, pessoas em condições compatíveis para estarem e ocuparem as várias funções do magistério público primário.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de as próprias construções discursivas das autoridades da instrução pública poderem ser interpretadas como poderosos mecanismos de indução da demanda pela profissão de docente primário, elas permitem também que se proceda a uma análise e interpretação de outros mecanismos próprios utilizados pelos poderes oficiais no âmbito da instrução pública com a mesma finalidade.

Neste texto, são justamente aspectos desses mecanismos que procuramos interpretar à luz das formações discursivas contidas nos *Annuarios do Ensino do Estado de São Paulo – AEs*, que apontam alguns dos fenômenos peculiares ao processo da demanda pela profissão de professor primário durante as primeiras décadas do século XX, como o da feminização do corpo docente que se dirigia para o interior das salas de aula da instrução pública primária, a presença maciça dos homens nos cargos de comando do aparelho escolar paulista e, a inevitável e gradativa inserção dos descendentes de estrangeiros na atividade docente.

Relativamente às mulheres, o fato de o magistério público primário garantir-lhes o direito a dias de licenças, significaria poder exercer uma atividade profissional remunerada sem, no entanto, deixarem de dedicar-se aos deveres domésticos.

Conforme Pinto (1994, p. 74), durante as primeiras décadas republicanas, também as mulheres se viram às voltas com a necessidade

de ingressarem no mercado de trabalho para auxiliar a renda familiar, ou mesmo, como única fonte de renda da família em decorrência ao alto índice de desemprego. Assim, de maneira particular, a Lei n. 1.310 K, de 30-12-1911, Artigo 22, supõe-se ter sido importante para mulheres: “À mulher, em estado de gravidez, que exercer qualquer função, cargo ou emprego público, será concedida, com todos os vencimentos, uma licença de dois meses, correspondentes ao último mês que precede e ao primeiro que sucede ao parto.” (COLEÇÃO das Leis e Decretos..., 1911, p. 185)

As possibilidades de a mulher poder desfrutar de licenças ou então, de um período maior de férias proporcionadas aos professores públicos, teria significado maior tempo de dedicação aos filhos e ao marido. Diante dessas condições, as mulheres puderam, segundo Almeida (1998, p. 115) considerar-se duplamente beneficiadas, pois, podiam ser mães e professoras, “com aceitação e autorização social”.

João Chrysostomo, no *AE de 1914*, imprimiu ao trabalho de docente primário o caráter de trabalho domiciliar, podendo ser exercido na chamada casa-escola.

Ou seja, se à docência era importante e necessária a presença e atuação das mulheres, significa dizer que esse não foi um espaço “concedido” pelos homens às mulheres, por ter deixado de ser significativo pelos poucos vencimentos e ou condições de trabalho. Na verdade, esse espaço, reafirmamos neste artigo, assim como outros pesquisadores, foi uma conquista social das mulheres, de um espaço de trabalho caro a todas as pessoas em um momento sócio-político-econômico com reduzidas possibilidades para ingresso e manutenção no mundo do trabalho, como no momento em que estamos, meados da segunda década do século XXI.

Com relação aos imigrantes, nos anos de 1910, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1987, p. 40-1), no interior das fábricas e indústrias, onde a composição do operariado pautou-se pela predominância dos imigrantes, principalmente de italianos, espanhóis e portugueses, o trabalho foi severamente vigiado, disciplinado e hierarquizado e frequentemente eclodiram greves contra o regime opressivo de trabalho.

Thompson e demais autoridades da instrução pública ressaltaram os perigos advindos com a denominada de “questão social”. Conforme Ghiraldelli Jr. (1987, p. 36-86), o Governo e elites dominantes trataram os

conflitos gerados pelas pressões e reivindicações dos operários paulistas, de maneira a dissimular os problemas sociais e a luta de classes.

Frente a esse contexto, os inspetores escolares apostaram no argumento do necessário despertar dos sentimentos patrióticos entre a população heterogênea do estado, por meio da ação das escolas públicas.

Revelando a sua predileção implícita pela substituição dos indivíduos de origem estrangeira, considerados os responsáveis pelos conflitos sociais, por indivíduos disciplinados nos limites dos ideais patrióticos, Thompson nos *AEs de 1917*, v. 1º, e *1918*, ressaltou a importância de um bom preparo profissional dos nacionais e sobretudo do professorado paulista:

Mas, certamente movidos pelo desejo e necessidade de buscarem oportunidades de sobrevivência, integração, reconhecimento e ascensão social, os descendentes dos imigrantes constituíram importante contingente dos alunos das escolas normais e dos professores do quadro do magistério público primário, mesmo considerando a existência de uma aversão dos estrangeiros às ideias pedagógicas e educacionais hegemônicas na esfera da instrução pública do estado de São Paulo, exaustivamente analisadas por Ghiraldelli Jr. (1987).

As obras de Ghiraldelli Jr. (1987) e Pinto (1994), informaram que durante as primeiras décadas do século XX, o operariado paulista vivia inseguro perante a inexistência de leis trabalhistas que garantissem-lhe direitos básicos, como por exemplo: a estabilidade no local de trabalho e direito à licenças e férias. Além disso, que percebiam um “salário de fome”, sofriam repreensões e, muitas vezes, agressões físicas.

Nesse sentido, as “excelências”, garantias de direitos trabalhistas da profissão de docente primário, foram essenciais também aos imigrantes e seus descendentes, frente às pouquíssimas chances de ascensão e reconhecimento social.

Assim, no início do século XIX, não se tratou de concessão do espaço do magistério, tanto às mulheres, quanto aos imigrantes e seus filhos, pelos homens nacionais. Sim, como afirmamos, de conquistas sociais, às quais acreditamos ser motivadoras das lutas que, atualmente, as ditas “minorias” têm travado por inserção social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil (séculos XIX – XX). In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP – FCL, 1998. p.108-81.
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908). [Publicação organizada pela Inspeção Geral do Ensino por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Augusto Siqueira & C., [1908].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1909-1910). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Tipografia do Diário Oficial, [1910].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1911-1912). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Tip. Siqueira, Nagel & Cia., [1913].
- ANNUARIO de Ensino do Estado de São Paulo (1913). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Tip. Siqueira, [1914].
- ANNUARIO de Ensino do Estado de São Paulo (1914). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Tip. Siqueira, [1915?].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1915). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Augusto Siqueira & C., [1916?].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1917). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Tip. do Diário Oficial, 1917.
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1917). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. Augusto Siqueira, São Paulo, 1917, v.1.
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1917). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: [Augusto Siqueira?], 1917, v.2.
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1918). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Augusto Siqueira, [1919?].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1919). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Augusto Siqueira e C., [1920?].

- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1920-1921). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado. São Paulo: [s.n.], [1921?].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1922). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado. São Paulo: [s.n.], [1922?].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1923). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Casa Vanorden, 1924.
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1924-1925). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: [s.n.], [1927].
- ANNUARIO do Ensino do Estado de São Paulo (1935-36). [Publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública por ordem do Governo do Estado]. São Paulo: Tip. Siqueira, [193?].
- CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia luz*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – FE/USP, São Paulo, 1989.
- COLEÇÃO das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1893, 1896, 1897, 1898, 1903, 1904, 1910, 1911, 1912, 1915, 1919, 1920.
- DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. (Prismas).
- DEGANI, Maria Therezinha. *Aspectos mais significativos da instrução no Estado de São Paulo na primeira década republicana*. São Paulo: Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1973.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade no Brasil – 1920 -1929*. 1966. Tese (Livre Docência) - FFCL de Araraquara, 1966.
- PINTO, Maria Inez Machado Borges. *Cotidiano e sobrevivência: a vida do trabalhador pobre na cidade de São Paulo, 1890-1914*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo, 1890-1910*. São Paulo: UNESP, 1998.

TRABALHO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR: A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS NO SERTÃO PAULISTA (1932-1960)

*Jorge Luís Mazzeo Mariano
Arilda Ines Miranda Ribeiro*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se trata de um recorte da tese de doutorado intitulada *As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)*, defendida no ano de 2016, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Presidente Prudente).

O referido estudo analisou as contribuições das professoras primárias na construção da educação escolarizada no período de implantação e edificação dos primeiros grupos escolares da região de Presidente Prudente/SP. Para isso, investigou-se o conjunto de conhecimentos produzidos

pelas mulheres, no período de estudo (1932-1960), nos municípios de Presidente Bernardes e Presidente Venceslau, os quais se incorporaram ao acervo cultural do período republicano, e/ou auxiliaram, posteriormente, no processo de feminização do magistério.

O principal objetivo foi analisar a participação das professoras primárias na construção da cultura escolar em alguns dos últimos municípios que receberam a Estrada de Ferro Sorocabana (Presidente Bernardes e Presidente Venceslau), no “sertão paulista”¹. Sendo assim, os objetivos específicos consistiram em: retomar a trajetória histórica dos municípios de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau bem como a de seus respectivos grupos escolares; problematizar as influências das relações de gênero na atuação profissional das docentes; e detectar quais foram as estratégias utilizadas pelas professoras para lidar com a precariedade material e as demais dificuldades presentes nas instituições escolares.

A inauguração das estações da Estrada de Ferro Sorocabana foi o critério utilizado para a seleção dos municípios que comporiam o recorte, isto é, seguindo-se a sequência temporal da chegada da linha do trem após Presidente Prudente. Destarte, o recorte temporal abrange os anos de 1932 (implantação do Grupo Escolar de Presidente Bernardes e do Grupo Escolar de Presidente Venceslau) e 1960 (inauguração do prédio do Grupo Escolar “Alfredo Westin Junior”, em Presidente Bernardes).

A atuação das primeiras professoras foi narrada, principalmente, pelas vozes das educandas do período abordado. Maurice Halbwachs (2006, p. 31) enfatiza que os fatos buscados através de relatos orais, não necessitam ser especificamente descritos pelos seus protagonistas diretos, “presentes sob uma forma material e sensível. Aliás, eles não seriam suficientes”. Assim, ao visibilizar as contribuições das professoras primárias – através de seus próprios depoimentos ou dos fornecidos pelas/os suas/seus educandas/os –, o presente trabalho também se apresenta relevante na

¹ O extremo oeste do Estado de São Paulo encarnava bem esse ideário por ser considerado, ainda no início do século XX, um território desconhecido, selvagem, habitado apenas por índios. Monbeig (1984, p. 124) enquadra o desbravamento dessas regiões inóspitas em uma realidade mais ampla das Américas: “Em todos os países novos, do norte ao sul do continente americano, observa-se a sedução das terras novas e a paixão pelo ganho rápido do dinheiro. Apelo do Grande Norte ao Canadá, marcha para oeste, ainda não há muito tempo, nos Estados Unidos, desbravamento do sertão paulista, não passam de um grande tema continental. Ali o colono moderno se põe a serviço do caçador; acolá se converte em herdeiro do *pioneer*; em São Paulo é o continuador do bandeirante”.

medida em que exhibe a ação pedagógica e cultural dessas educadoras no contexto do oeste paulista.

As entrevistas foram embasadas pela teoria da História Oral, optando-se pela utilização da História Oral temática, isto é, os sujeitos foram inquiridos apenas sobre o seu período de vivência no grupo escolar e não como ocorre na História de Vida, na qual o intento é captar o relato de toda a vida do indivíduo.

Assim, segundo Voldman (2006, p. 41), os/as pesquisadores/as que se utilizam de fontes orais possuem um desafio, que podem ou não aceitar: “[...] colaborar, por meio da entrevista histórica, na transformação do objeto em sujeito”. Nós o aceitamos.

O TRABALHO DAS DOCENTES

Após concluírem a sua formação como normalistas, as professoras que atuavam na região do extremo oeste paulista passaram por diversas experiências profissionais em outras escolas antes de ingressarem no Grupo Escolar “Dr. Álvaro Coelho” e no Grupo Escolar “Alfredo Westin Júnior”. Grande parte dessas jovens docentes iniciou a sua vida profissional nas escolas espalhadas pela zona rural. (MARIANO, 2016).

A ida de professoras recém-formadas para lecionar na zona rural fazia parte de uma política de Estado que determinava que “o professor deveria começar sua carreira pela escola isolada rural, do interior ou da capital. Só depois de cumprido um determinado tempo poderia ser ele removido para uma escola urbana”. (MARCÍLIO, 2005, p. 174-175). Entretanto, tendo em vista que o objetivo era fixar as docentes no campo, essa medida se mostrou ineficaz:

Em termos, essa proposta se mostrou fracassada, pois os professores permaneciam nas escolas primárias rurais apenas durante o período obrigatório e, assim que possível, solicitavam transferência para áreas urbanas ou mais desenvolvidas. E novamente professores novatos involuntários chegavam para dar continuidade a esse ciclo de descontinuidade. (MORAES, 2014, p. 29-30).

Essa transitoriedade também era percebida no extremo oeste paulista. O Relatório da Inspetoria Sanitária de Presidente Prudente indicava que a distância dos grandes centros era um dos motivos pelos quais as/os docentes não permaneciam por muito tempo na região:

Pelo facto de estar a zona bastante afastada da Capital e das cidades mais populosas do Estado, todos os elementos que são nomeados para as unidades escolares anseiam por encontrar o momento oportuno para conseguirem remoção para outras localidades onde a vida seja de mais conforto. É por isso que um pequeno número de professores nomeados, poucos se acham exercendo o seu mister, pois que a maioria se encontra comissionada em outra Região. (RELATÓRIO..., 1935, p. 148).

Esse período na zona rural constituía-se como um tipo de estágio para as docentes que trabalhariam nos grupos escolares da região². Isto porque, em se tratando de municípios no início da colonização, a estrutura física que encontrariam nas escolas primárias graduadas urbanas não seria muito diferente daquela encontrada nos sítios e fazendas.

Após a conclusão da experiência inicial na zona rural, as professoras ingressavam nas instituições de ensino urbanas. Os grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau foram instalados no ano de 1932, entretanto, uma longa trajetória foi percorrida até que ambos tivessem os seus prédios definitivamente construídos. No caso de Presidente Venceslau a espera foi de 25 anos, tendo seu prédio inaugurando somente no ano de 1957; em Presidente Bernardes, a demora foi maior, pois como a edificação foi concluída somente no ano de 1960, as/os docentes e as/os educandas/os tiveram que aguardar por 28 anos.

Neste período, essas profissionais estavam iniciando as suas carreiras e tiveram que lidar com as dificuldades relativas ao trabalho em si, em função de sua inexperiência, e a medida que entravam em contato com a rotina nas instituições aprendiam e ao mesmo tempo construíam as culturas escolares.

² O Prof. Miguel Omar Barreto, delegado regional do ensino, expressava em seu relatório referente ao ano de 1940, uma perspectiva otimista em relação ao fato de as professoras permanecerem por pouco tempo. No item intitulado “O rendimento escolar: alfabetização, promoção e o problema dos repetentes”, o professor aponta que, não obstante os problemas que as escolas da região enfrentavam, o rendimento dos/das educandos/as havia melhorado sensivelmente e que um dos elementos que contribuíam para isso seria “[...] o grande esforço das professoras, ansiosas para regressarem às zonas onde residem suas famílias”. (RELATÓRIO..., 1941, p. 12).

Para exibir essa ação docente no período de estruturação dos primeiros grupos escolares dos municípios que compõem o recorte, alguns elementos da organização e da rotina de trabalho destacados pelas profissionais entrevistadas e pelas/pelos discentes em suas entrevistas serão discutidos a seguir.

A maioria das professoras entrevistadas para a pesquisa não frequentou os grupos escolares nos primeiros anos em que estes funcionaram. Para grande parte delas a experiência como docente de um grupo escolar teve início a partir da década de 1940. Todavia, Lila Aoshi e Terezinha Strazzer Tannus frequentaram o Grupo Escolar de Presidente Bernardes como discentes entre 1936 e 1940 e relataram elementos da cultura escolar daquele período.

Aoshi enfatiza que frequentou as duas edificações que foram alugadas pelo Estado para o funcionamento do então Primeiro Grupo Escolar de Presidente Bernardes:

[...] me passaram para o grupo escolar e ele era lá em cima, na rua de casa, para cima do Bradesco. Nem sei que nome que tinha. Depois é que colocaram o nome do prefeito Alfredo Westin Júnior.

Eu estudei lá até o 2o ano e no 3o ano construíram [um prédio] aqui em frente à Igreja e aí o Grupo se mudou para lá. Então o 3o e o 4o ano eu fiz aqui. (AOSHI, 2013).

Uma das memórias mais vívidas de Terezinha em relação ao período em que frequentou a escola primária graduada, refere-se às aulas de trabalhos manuais, que eram ministradas pela Prof.^a Aparecida Alvarenga.

Naquele tempo tinha os trabalhos manuais, e quando a professora Aparecida chegou no começo, ela disse: “Nós vamos levar quase um ano para fazer o que eu quero, mas vocês sempre terão que fazer o trabalho. Vocês farão uma renda para depois colocar em uma camisola que ficará em exposição no final do ano. Primeiro vocês comprarão linha e agulha para fazer o crochê”. Aí ela ensinou e nós fizemos durante não sei quanto tempo aquele pedaço de renda grande. Depois ela pediu para comprar o pano e colocar a renda. No dia de expor, cada camisola era de uma cor e ficou bonito o trabalho que ela fez. Dela eu me lembro bem, agora as outras [professoras] davam umas coisinhas bobas que eu acho que nem ligava muito. Não sei nem o que era. (TANUS, 2013).

De acordo com Souza (2006, p. 88) a disciplina de trabalhos manuais envolvia atividades como “[...] dobramento de papel, modelagem, alinhavos em cartão, executados a cores sobre modelos diversos, representando figuras de animais, flores, etc”. A disciplina previa diferentes atividades de acordo com cada sexo, deste modo, para os meninos os trabalhos envolviam “modelagem, cartonagem e carpintaria” e para as meninas “[...] o crochet, pontos, alinhavos, pospontos, pontos de remate, franzidos duplos, serzaduras, pregas, bainhas, casear e pregar botões, colchetes, pontos russos e de ornamento, pontos de marca”. (SOUZA, 2006, p. 89).

É possível perceber a distinção dos tipos de trabalhos e a forma como o binarismo de gênero era construído. Ao direcionar educandos e educandas para um tipo de trabalho manual distinto, a escola construía a imagem que se esperava dos meninos (destinando-os aos trabalhos mais pesados) e de meninas (encaminhando-as aos afazeres ligados à esfera doméstica). Concordando com Louro (1997, p. 64), “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores”.

Inclusive a legislação previa não só a existência da referida disciplina, como também a distinção de atividades para meninos e meninas. A título de exemplo, no início do século, o Anuario do Ensino do Estado de São Paulo referente ao ano de 1907-1908, exibia os tipos de trabalhos manuais que foram executados e enviados para a primeira Exposição Escolar do Estado³, contendo uma descrição pormenorizada do que as meninas produziram em cada série:

Do 1.o anno da Escola Modelo, encontrámos apenas: crochet de linha e lan aplicado em toalhinhas, guarnições de lavatório, porta-toalhas, paletots, capinhas, etc. [...]

Do 2.o anno: — costura feita em paninhos com pontos diferentes, tais como desfiados; aplicação desse trabalho em aventais”. [...] Do 3.o anno: — paninhos com ponto russo, preguinhas, desfiados,

³ Essa exposição que ocorreu em 15 de março de 1908 era uma preparação para a seção pedagógica que seria apresentada pelo Estado de São Paulo na Exposição Nacional no Rio de Janeiro, no mês de junho.

remendos, camisas, aventais, etc; ponto de marca em talagarça, étamine, etc; trabalhos simples com aplicação dos mesmos pontos.

E do 4.o anno: — costura branca; desfiados, preguinhas e pontos russos applicados em roupas de criança. (SÃO PAULO, 1908, p. 56-57).

Em Presidente Bernardes existiu uma tentativa de quebra desta delimitação entre trabalhos femininos e masculinos no ano de 1944, quando a professora Maria de Nazareth Miméssi Gonçalves subverteu tal disposição ao solicitar que alguns garotos realizassem atividades que eram tradicionalmente destinadas às garotas⁴. Este é o caso de Zelmo Denari que cursava a terceira série na ocasião – turma sob a responsabilidade de Maria de Nazareth, que ingressava justamente naquele ano no Grupo Escolar –, e que foi escolhido para fazer um trabalho com o qual não estava habituado.

Chamava-se Dona Nazaré a professora que me amou. Gostava muito de mim, mais, talvez, do que merecesse, pois nunca fui um aluno exemplar. Um belo dia, na sala de aulas, disse-nos que havia recebido instruções da Diretoria para aplicar trabalhos manuais, com finalidade educativa. Após uma breve exposição do projeto escolar passou a atribuir tarefas e, dirigindo-se a mim, sentenciou: — Você vai executar um trabalho em “talagarça”... A palavra me soou estranha, mas como “manda quem pode e obedece que tem juízo”, naquela mesma tarde saí à procura dos diversos itens da lista que recebi, imaginando o que faria com um metro de talagarça, acompanhada de vários pacotes de lã coloridas e uma agulha de grosso calibre.

A resposta veio a galope. No dia seguinte, aprendi com outros colegas de classe, como bordar uma paisagem campestre ou natureza-morta, numa tela de talagarça, utilizando a agulha e fios de lã coloridos. Durante o rápido aprendizado fui me dando conta da vergonha que iria passar quando fosse surpreendido pelas alunas “bordando talagarça”, no recinto da escola. (DENARI, 2009, p. 15).

⁴ Na Era Vargas, o Estado se mostrava preocupado com o encaminhamento das crianças (sobretudo as empobrecidas) ao mundo do trabalho, sem descuidar da preservação da moral burguesa. Ao mesmo tempo que o Estado procurava iniciar as crianças precocemente ao trabalho, também disseminava representações indicando qual o caminho deveria ser trilhado pelas meninas. O Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído em 1933, previa a existência de escolas profissionais primárias e secundárias, e, dentro desta proposta, criava também as Escolas Domésticas. A referida escola destinava-se às meninas que tivessem concluído o curso primário. Com isso, o Estado reforçava o ideário de que as mulheres deveriam cumprir uma missão no lar (missão que se estendia para as atividades laborais femininas fora do âmbito doméstico).

Entretanto, essa nova proposta da professora não foi aceita amistosamente. Como se referia a um trabalho relacionado às tarefas historicamente reservadas ao gênero feminino, alguns educandos não se sentiam à vontade para executar a atividade proposta. Zelmo, incomodado com a possibilidade de ser motivo de chacota em sua turma e em sua casa, resolveu finalizar logo o trabalho, mas não da forma esperada pela Prof.^a Maria de Nazareth:

— Menininha... menininha! E como sabe bordar, gritariam, surpresas, minhas coleguinhas de classe. Não foi difícil achar uma saída: assumi o compromisso de executar o trabalho nos finais de semana em minha casa, com a promessa de devolvê-lo o mais rápido possível. Passaram-se os meses e eu não havia bordado nem metade da tela. Pior ainda, quando brigava com meu irmão mais velho, tinha que suportar a chacota: — Vai bordar talagarça, menininha bunda suja...

Numa bela manhã de domingo, acordei com a pá-virada e ao me deparar com o trabalho de talagarça, abandonado e incompleto, em cima da mesa de costura, não pude conter a minha revolta: apanhei a tesoura e retalhei-o por inteiro. Uma estranha sensação de bem-aventurança tomou conta de mim. Não tinha mais nenhum motivo para me aborrecer e, de resto, estava em paz com a minha consciência. Passadas algumas semanas, durante a aula, Dona Nazaré aproximou-se de mim e segredou:

— Sabe, Neninho, esta noite tive um sonho horrível... sonhei que você pegou o bordado de talagarça com muita raiva e o retalhou inteirinho, com uma tesoura! Meio sem graça, diante do olhar desafiador da professora, devolvi admirado: — Nossa professora! Que pesadelo!

Em casa, minha mãe sempre negou que tivesse revelado meu segredo a Dona Nazaré, mas sem conseguir disfarçar um leve sorriso no rosto... (DENARI, 2009, p. 16).

Isso mostra que o trabalho com as disciplinas e os conteúdos é ao mesmo tempo um território de controle e de liberdade. Controle, porque existia um conjunto de normativas legais (Código de Educação, circulares das Delegacias Regionais do Ensino, etc.) e uma inspeção

(exercida principalmente pelos inspetores de ensino e pelos diretores dos grupos escolares) que buscavam formatar o trabalho docente dentro de limites estreitos. Mas mesmo com esse aparente engessamento da ação, a diversidade das regiões, da formação das professoras e das convicções que cada uma possuía, fazia com que o trabalho dessas profissionais no cotidiano da sala de aula seguisse ritmos próprios. (MARIANO, 2016).

O controle exercido pelo governo visava garantir o cumprimento dos regulamentos e dos conteúdos tendo em vista a nova orientação que a educação pública tomava a partir da década de 1930, quando o ideário da Escola Nova passou a nortear a organização escolar do Estado de São Paulo.

Grande parte das docentes que atuou nos grupos escolares de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau relatou a existência de um excessivo controle exercido sobre o seu trabalho no cotidiano escolar. Maria de Nazareth afirmou que “tinha inspetor escolar e, de vez em quando, ele ia lá para olhar o caderno dos alunos e ver o andamento da sala”. (GONÇALVES, 2013). A professora Bernardina Aredes de Araújo lembrou que na década de 1940, no Grupo Escolar de Presidente Venceslau, “Planejávamos as aulas, tínhamos até que apresentar o diário para o diretor. Ele conferia, dava visto”. (ARAÚJO, 2013).

A professora Wanda também exibiu em seu depoimento essa vigilância constante que chegava a incomodar:

Tinha e vinha de longe. De vez em quando o inspetor vinha. O inspetor era um homem que vinha, sentava e olhava a sala. Perguntava em que lição nós estávamos, mandava um aluno na lousa e falava: “Escreva aí: Eu estou com dor de dente”. Eu estava já cansada de fazer isso... Aí ele falava: “Que beleza a sua classe!”. (MORAD, 2013).

Ainda a respeito do controle burocrático exercido pelo Estado, a Prof.^a Maria A. L de Olyveira também acreditava que este era excessivo: “Às vezes se não entregava o diário, o servente passava e eu fazia o diário na hora, porque eu alfabetizava e pensava: ‘Por que diário para alfabetizar?’”. (OLYVEIRA, 2013).

Essa insistência no rígido cumprimento dos conteúdos, fazia com que a fiscalização fosse uma constante. Contudo, como se percebe,

essa atitude causava um sufocamento na ação docente e acabava perturbando até mesmo as relações profissionais no âmbito dos grupos escolares. Isto pode ser aferido no exemplo de Maria A. L de Olyveira, que se indispôs com um dos diretores que passaram pelo Grupo Escolar Alfredo Westin Junior:

Uma vez eu me ofendi com o diretor [...]. Era assim: tinha caderno de linguagem, caderno de ocupação, naquele tempo tinha tudo isso. No caderno de linguagem tinha preparo, execução e correção. Hoje você preparava o texto, amanhã fazia e, depois de amanhã, corrigia. E eu me ofendi, ele (o diretor) chegou em minha sala – naquele tempo eu ainda não estava alfabetizando – e foi olhar na segunda-feira, na terça-feira. Eu achei aquilo tão mesquinho por parte dele. Ele foi conferir se eu estava dando no caderno de linguagem. É demais, né?

Isso já foi lá no [Grupo Escolar Alfredo] Westin [Junior]. Ele foi diretor por um tempo, antes do Sr. Jayme [Avanço]. Eu achei aquilo tão mesquinho, ver se eu estava dando a matéria certo. Será que hoje é assim? (OLYVEIRA, 2013).

E essa vigilância do trabalho docente prosseguiu na década de 1950, como afirmou a Prof.^a Maura: “O diretor chegava de repente: ‘Quero ver o diário!’ Tinha que estar em cima da mesa e a matéria na lousa como você colocou no diário”. (ESTRELA, 2013). Maria Therezinha também relatou essa cobrança exercida pelos diretores: “Eles olhavam tudo. Depois que acabava [a aula] ele olhava o semanário⁵, olhava a escrituração, olhava tudo. Durante a aula, o diretor era o encarregado [da inspeção]”. (CARVALHEIRO, 2013).

Contudo, mesmo com toda a pressão exercida sobre as professoras, o trabalho dentro da sala de aula seguia o ritmo imposto por elas. Ao analisar a ação dos dispositivos no cotidiano escolar, Anne-Marie Chartier (2002) ressalta a importância de se atentar para o fazer dos/das docentes:

⁵ O semanário era um caderno no qual as professoras faziam o planejamento de todo o conteúdo que seria abordado durante a semana. Inicialmente o material era individual, mas posteriormente passou a ser realizado de maneira coletiva, como afirmou a Prof.^a Sílvia: “Ultimamente nós fazíamos em conjunto: uma fazia em uma semana e a outra na semana seguinte. Aí era todas as matérias: primeiramente o civismo, depois as matérias de língua pátria, matemática e estudos sociais. Então nós fazíamos o que iríamos dar, os problemas. Nós colocávamos quatro problemas, quatro questões e depois, no final, nós dávamos para o diretor, para ele ver que a gente fez e ele colocava uma anotação lá”. (MAXIMINO, 2013).

Não seriam então os dispositivos nada mais que práticas pedagógicas? Os ditados, as lições de leitura são práticas ordinárias que podem ser analisadas como dispositivos. Porém as lições mais rotineiras, mais conformistas, são também atribuíveis a atores e nunca se repetem exatamente talvez porque não existem duas situações idênticas, porque as crianças crescem e os professores (que diferem uns dos outros e evoluem) a cada manhã são obrigados a fazer escolhas? [...] Descrever um “dispositivo de formação” ou de “recuperação” é descrever um quadro ao mesmo tempo abstrato e normatizado, mais potencial que real, cujos conteúdos (quais atividades, qual programa?) e modalidades de pôr em prática (quantas horas, com quem, onde?) existem apenas se esse quadro é investido “praticamente” por aqueles que têm o encargo de executá-lo e que ele instala na duração das práticas escolares. [...] Todos os textos prescritivos de que está repleta a história da escola descrevem dispositivos desse tipo, mas é necessário investigar as práticas de sala de aula para saber se eles se tornaram ou não dispositivos reais; esquecimento frequente, basta ler as histórias da pedagogia obnubiladas pelos escritos dos grandes pedagogos. (CHARTIER, 2002, p. 13-15).

Destarte, não obstante o controle e a exigência de cumprimento dos conteúdos, os teóricos da educação, respaldados nos pressupostos escolanovistas, iam na contramão dessa postura, recomendando a flexibilização dos conteúdos. E essa tensão entre o que era recomendado e o que era de fato exigido, repercutia na ação das professoras. Deste modo, a professora Arthuzina de Oliveira D’Incao, de Presidente Venceslau, escreveu um artigo denominado “Porque não é possível aplicar as regras modernas na técnica atual do ensino”, e o publicou no jornal *A Tribuna*, na edição de 17/10/1954, em que discute a dificuldade de se aplicar as recomendações da Escola Nova.

A docente se utiliza da obra *A República*, de Platão, como fio condutor para realizar a sua análise. Primeiramente expõe o mito da caverna, afirmando que o filósofo pretendia “remodelar a terra de modo que se tornasse uma imagem mais perfeita do céu... Não o conseguiu, ficou meramente em sonho a sua “República”... e a expressão “platônico” restou como síntese de tudo o que é apenas sonhado, desejado, nunca realizado”. (D’INCAO, 1954, p. 2). E, em seguida, D’Incao (1954, p.

2) faz uma comparação com as tentativas de renovação metodológicas: “As regras modernas de ensino estão para o nosso meio escolar como a ‘República’ desse admirado filósofo está para o nosso planeta de aspectos tão discordantes e onde o homem, este ser cheio de tanta potencialidade, curva-se às mesquinhas contingências”.

A professora prossegue o texto apontando que uma das medidas sugeridas por Platão para que a educação integral fosse executada, era igualar o meio no qual as crianças nascem e se desenvolvem. Na opinião da professora, esse era o primeiro obstáculo imposto para a aplicação das “modernas regras de ensino”:

Contamos, numa classe, com alunos oriundos dos meios os mais diversos não só do ponto de vista material como do ponto de vista moral. Para receber as luzes da instrução sentam-se, lado a lado, o bem nutrido filho do industrial capitalista e o famélico filho do miserável operário; o requintado filho de casal legalmente constituído e o já displicente filho de pai incógnito, cuidado, muitas vezes, à sombra dos prostíbulo; a criança fisicamente perfeita e a infeliz que possui algo a mais ou a menos. (D’INCAO, 1954, p. 2).

Na concepção da docente o cerne da questão residia no fato de que a renovação do ensino preconizada pelo Estado não era fomentada pelo mesmo. Arthuzina cita uma frase do professor João Augusto de Toledo⁶ no trecho abaixo para exemplificar que apesar de a teoria recomendar a flexibilização dos conteúdos e a preocupação com o desenvolvimento das crianças, a extensão do programa continuou aumentando, assim como a exigência de seu cumprimento.

⁶ “João Augusto de Toledo nasceu em Tietê, Estado de São Paulo, em 12 de maio de 1879 e faleceu em 21 de dezembro de 1941, na cidade de São Paulo; portanto, bem vividos os 72 anos.

Como outros assim chamados normalistas, entre os quais Sud Mennucci, Lourenço Filho, Leo Vaz, Tales de Andrade e João Toledo que pertencem às primeiras gerações de intelectuais, cujo trunfo inicial é o diploma de professor do ensino primário, obtido em escolas complementares ou em escolas normais paulistas, na época da Primeira República. [...] 1925-1927. É elevado à diretoria Geral do Ensino; nas conjunturas das revoluções de Outubro de 1930 e Constitucionalista de 1932, é nomeado Assistente Técnico do Ensino Normal, na administração de Lourenço Filho, e logo depois, novamente Diretor Geral do Ensino; por fim, em 1932, é nomeado Professor-Assistente da Cadeira de Prática de Ensino do Instituto Pedagógico, ex-Escola Normal da Praça.

Nessa fase da trajetória de vida, João Toledo sobressai nas fileiras do magistério nacional como autor didático, sociólogo, historiador e psicólogo”. (MONARCHA, 2011, passim).

Mas não é somente a disparidade de berços das crianças confiadas a nossa orientação que se opõe a completa realização das regras modernas da educação. A própria máquina administrativa do ensino concorre para torna-las pura utopia— Vejamos:

Repousando a escola nova, segundo um de nossos educadores, no seguinte: “Não há padrão de cultura a ser adquirido, há uma alma e um corpo que, no curso de seu desenvolvimento, devem sofrer, através de exercícios mentais e de treino físico, modificações que os façam mais resistentes, mais belos, mais úteis, mais felizes do que o seriam se abandonados a si próprios”; porque, então, somos presenteados com tão vastos programas? Porque dá-se tanta importância ao número de promoções do professor, fazendo com que a sua maioria veja no aglomerado de crianças que constituem a sua classe, porcentagens e não almas tenras a serem conduzidas para a formação de uma sociedade cada vez melhor? (D’INCAO, 1954, p. 2).

Em seguida, Arthuzina critica o produtivismo ao qual as docentes estavam submetidas e finaliza o texto criticando também outros problemas para além da questão do cumprimento dos programas, que afetavam diretamente os grupos escolares da região da Alta Sorocabana, como a falta de materiais e de um prédio adequado:

Como prisioneiros acorrentados dessa caverna que é a vida”, nós, professores, coagidos por humanos interesses pessoais, vemo-nos obrigados a olhar para a quantidade de nossa produção descurando-nos completamente da qualidade... Não temos tempo de deter-nos a estudar problemas íntimos de cada um de nossos alunos, nem de encher lacunas espirituais. Olhando para a vastidão do programa e para a importância da porcentagem de promoção, dedicamos quase que exclusivamente a encher superficial e atabalhoadamente as cabecinhas infantis com conhecimentos gerais, completamente esquecidos de que ensinar não visa apenas matéria, visa, sobretudo, espírito! Esses, a meu ver, os dois obstáculos capitais à completa realização das regras modernas na técnica educacional de nosso meio; obstáculos esses ante os quais já tão batidos: — falta de conforto dos prédios escolares, carência de material, variações atmosféricas desaparecem. (D’INCAO, 1954, p. 2).

Isto mostra a clareza que as docentes possuíam acerca do processo no qual estavam enredadas, e que a efetividade ou não dos novos métodos passava pelo cotidiano das salas de aula dos grupos escolares.

Observadora atenta da realidade social e professora de destaque no Grupo Escolar *Dr. Álvaro Coelho*, Arthuzina de Oliveira D’Incao se posicionava nos periódicos de Presidente Venceslau acerca de várias temáticas concernentes à educação. Um exemplo desse posicionamento pode ser encontrado no artigo publicado no jornal “A Tribuna”, intitulado *Fala à Sociedade de Proteção à Maternidade e Infância*, no qual a docente discutia a situação de desamparo e fome que algumas crianças sofriam, endossando, assim, a importância do trabalho que era executado fora do grupo escolar pelo centro de puericultura do município. Contudo, a professora acreditava que apenas suprir as necessidades mais básicas não solucionaria o problema que, em sua avaliação, era muito mais complexo:

No entanto, se já temos feito alguma coisa pela redenção de nossas crianças, precisamos fazer muito mais ainda! — Nosso auxílio precisa ir além da assistência material que lhe damos. Além do leite, da fruta, da roupa, que remediavam mas não solucionam a situação. — Precisamos atacar de frente a fonte de todos os males. Precisamos cooperar com a Escola no combate sistemático e cerrado à grossa crosta de ignorância e superstição, que envolve o nosso povo. (D’INCAO, 1956, p. 2).

A docente prossegue, apelando à população de Presidente Venceslau, para que o problema da educação fosse assumido por todos/as: “Por que, baseados em nosso sentimento cívico, não organizamos uma vasta corrente educativa, tornando-se cada um de nós, dentro de seu raio de ação, um batalhador pela elevação de nosso povo?”. (D’INCAO, 1956, p. 2).

A professora Arthuzina não foi a única docente a se manifestar fora do âmbito escolar. Maria Augusta Monteiro foi nomeada para a 2ª Escola Mista Urbana de Presidente Venceslau em 12 de fevereiro de 1927, e em maio do mesmo ano, participou da sessão solene que instalou o município de Presidente Venceslau. Naquela ocasião, a docente não se restringiu apenas a assistir a sessão, mas também participou dela fazendo um discurso:

Assim como a cândida e modesta violeta se esconde dos olhos profanos, assim também ocorre com o trabalho executado pelo ilustre, simpático e modesto Cel. Balmaceda. Grande batalhador, aureolado por imenso prestígio, pôde com a sua lhaneza e diplomacia, elevar Presidente Venceslau à categoria de município. É, a esse modesto Presidente de Diretório, que devemos a prosperidade deste cantinho de terra, que Deus prodigalizou formoso, fértil, majestoso e bom. Não fosse o seu prestígio político, Cel. Balmaceda, não teríamos um destacamento, a escola e o próprio município. Também ao Senhor Exmo. Dr. Álvaro Coelho, talento sem peias, orador de escol, ínclito companheiro do Cel. Balmaceda, as nossas saudações. Ao Senhor, Dr. Álvaro Coelho, entregamos o município de Presidente Venceslau e, contando com o seu talento, entusiasmos e tirocínio, esperamos ótima administração de nossos bens, que são os bens do povo. (A VOZ DO POVO, p. 3, 1927).

Esse tom elogioso que a professora utilizou para exaltar Manoel Antônio Balmaceda Júnior, não deixava de se constituir como uma forma de tentar reduzir a importância que se atribuía à Álvaro Antunes Coelho⁷, como sendo o principal artífice da instalação do município: “Sua atuação na criação do município é ressaltada no discurso da Prof.^a Maria Augusta Monteiro; não se pode olvidar entretanto que ao fazê-lo, ela buscava, sutilmente, antes de tudo, ofuscar o brilho de Álvaro Antunes Coelho [...]”. (ERBELLA, 2006, p. 110).

Deste modo, o trabalho das professoras marcava não somente a cultura escolar dos grupos de Presidente Bernardes e de Presidente Venceslau, mas também a sociedade, a medida que seus posicionamentos extrapolavam os muros escolares, representando relevantes contribuições para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber que as professoras tiveram um importante trabalho na construção da cultura escolar nas cidades de Presidente

⁷ O português Álvaro Antunes Coelho (1878-1931) é considerado o fundador de Presidente Venceslau, tendo sido chefe político local do Partido Republicano Paulista (PRP), foi o primeiro prefeito do município, entre os anos de 1927 e 1930.

Bernardes e de Presidente Venceslau. Isto não se deu sem dificuldades, mas essas docentes conseguiram trabalhar entre o rígido controle burocrático que lhes era imposto e a liberdade que possuíam dentro da sala de aula.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas pela estrutura física deficitária na qual essas professoras atuaram, a perspectiva de ver que o seu trabalho frutificou e que as crianças conseguiram atingir os resultados esperados, as estimulava a seguir no magistério.

Assim, mesmo vivendo a adversidade de ministrar aulas em locais cuja estrutura ainda estava em desenvolvimento (em grande medida, por meio do próprio trabalho docente), essas mulheres, ao mesmo tempo em que construía as suas carreiras, contribuía de forma relevante para a formação da cultura escolar do extremo oeste paulista.

REFERÊNCIAS

A VOZ DO POVO, Presidente Prudente, p. 3, 23 maio 1927.

AOSHI, Lila. *Lila Aoshi*: depoimento [jun. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Bernardes: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 40 min). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

ARAÚJO, Bernardina Aredes de. *Bernardina Aredes de Araújo*: depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (57 min 52 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

CARVALHEIRO, Maria Therezinha de Granville Ponce. *Maria Therezinha de Granville Ponce Carvalho*: depoimento [maio 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (4 h 12 min 18 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

D'INCAO, Arthuzina de Oliveira. Porque não é possível aplicar as regras modernas na técnica atual do ensino. *A Tribuna*, Presidente Venceslau, 17 out. 1954. A Tribuna literária, p. 2.

D'INCAO, Arthuzina de Oliveira. Fala à Sociedade de Proteção à Maternidade e Infância. *A Tribuna*, Presidente Venceslau, 15 mar. 1956. A Tribuna literária, p. 2.

- DENARI, Zelmo. *Recordações de minha aldeia... e outros sítios*. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2009.
- ERBELLA, Inocêncio. *Rabiscos históricos de Presidente Venceslau*. Presidente Venceslau: Artes Gráficas Pedrali, 2006.
- ESTRELA, Maura Pereira. *Maura Pereira Estrela*: depoimento [maio 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (3 hrs 48 min 48 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- GONÇALVES, Maria de Nazaré Miméssi. *Maria de Nazareth Miméssi Gonçalves*: depoimento [out. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Prudente: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 24 min 41 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. *As influências do trabalho docente feminino na cultura escolar do extremo oeste paulista (1932-1960)*. 2016. 405f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- MAXIMINO, Silvia Dias de Carvalho. *Silvia Dias de Carvalho Maximino*: depoimento [jul. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 37 min 48 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- MONARCHA, Carlos. Notas biográficas de João Augusto de Toledo. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, São Paulo, v. 80, p. 40-51, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/125308>. Acesso em: 19 nov. 2015.
- MONBEIG, Pierre. *Pioneiros e fazendeiros de São Paulo*. Trad. de Ary França e Raul Andrade e Silva. São Paulo: Editora Hucitec, 1984.
- MORAD, W. P. *Wanda Pereira Morad*: depoimento [abr. 2013]. Entrevistador: Autor Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Venceslau: 2013. 1 arquivo .mp3 (2 hrs 10 min 28 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.
- MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)*. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

OLYVEIRA, Maria Aparecida Lotto de. *Maria Aparecida Lotto de Olyveira: depoimento* [jun. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Bernardes: 2013. 1 arquivo .mp3 (3 h 47 min 21 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

RELATÓRIO Presidente Prudente. *Relatório de 1935 da Inspeção Sanitária de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. Delegado Regional do Ensino Senhor Professor Vitor Miguel Romano pelo Inspetor Sanitário Dr. Alfredo Zagottis. 1935. 157 p. (E 07039 - Datilografado).

RELATÓRIO Presidente Prudente. *Relatório de 1940 da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente*. Apresentado ao D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação Excelentíssimo Senhor Doutor Antenor Romano Barreto pelo Delegado Regional do Ensino Miguel Omar Barreto. 1941. 111 p. (E 07038 - Datilografado).

SÃO PAULO (Estado). *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: Inspectoria Geral do Ensino, 1907-1908. 493 p.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no Estado de São Paulo (1890- 1976)*. 2006. 367f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

TANUS, Terezinha Strazzer. *Terezinha Strazzer Tanus: depoimento* [jul. 2013]. Entrevistador: Jorge Luís Mazzeo Mariano. Presidente Bernardes: 2013. 1 arquivo .mp3 (1 h 06 min 49 seg). A entrevista encontra-se transcrita em mídia digital no arquivo pessoal do pesquisador.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 33-41.

TRAJETÓRIA DIFERENCIADA NO MUNDO ACADÊMICO E NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. UMA QUESTÃO DE GÊNERO

Ana Paula Romano

INTRODUÇÃO

As conquistas humanitárias, entre seus avanços e recuos, são reflexos de marcos históricos permeados por elementos culturais, sociais, econômicos e plurais que dividem de forma desigual, culturas e populações. Atualmente a alta tecnologia não apaga, pelo contrário, ela registra essas desigualdades entre homens e mulheres em busca de direitos e deveres sociais. No processo de transformação social, lentas são as mudanças obtidas e no registro das diferenças entre homens e mulheres verifica-se que essas sempre existiram de forma acentuada refletindo elementos patriarcais de poder, construídos e consolidados por vários séculos.

É histórica e cultural a desvalorização da mulher perante o homem em diferentes civilizações e sociedades, tidas até mesmo como inferiores física e mentalmente. Ao homem era assegurada a sua incontestável importância nos âmbitos familiar e social e às mulheres lhes cabia obrigatoriamente a postura de submissão, subserviência ao homem, ao pai, ao irmão e ao esposo.

Nesse artigo trazemos a temática da igualdade de gênero relatando o processo de inserção da mulher no contexto educacional universitário da sociedade espanhola a partir do final do século XIX. De igual modo, discorreremos sobre a história do ingresso das primeiras discentes da Universidade de Santiago de Compostela, localizada na região da Galícia na Espanha e o processo que se deu em busca da igualdade de gênero nessa instituição de ensino superior.

As indagações a respeito do assunto, resultantes de ampla investigação e reflexão crítica são também expostas em *TRAJETOS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO: O CASO DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, ESPANHA* (2017). Seus resultados investigativos possibilitaram o retorno ao assunto sempre questionador e necessário uma vez que, a mulher, de elemento secundário e submisso passa a exercer cada vez mais um papel de protagonista de sua própria história.

Fatos relevantes na Espanha contribuíram para essa possibilidade e dentre eles, a Constituição Republicana e Liberal de 09 de dezembro de 1931 é considerada como um grande avanço do direito feminino ao voto. Foi estabelecido no artigo 36 desta mesma constituição e outorgado às mulheres a qualidade de direito ao voto em condições iguais às do homem, sendo maiores de vinte e três anos.

Se para a maioria esse foi o maior êxito das mulheres ao longo dos séculos, muito ainda seria feito e conquistado principalmente no âmbito da educação. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, Ressalta a Declaração em seu Artigo 26 e§1 que toda pessoa tem direito à instrução (ONU, 1948).

O que se registra, já no final do século XIX, quanto a presença da mulher discente nas instituições de ensino superior é que essa presença era ainda escassa, e bastante burocrática, delimitando-a a determinadas carreiras, se comparadas ao número de homens presentes nas universidades e em suas distintas carreiras.

Nesse contexto, devido às barreiras culturais e legais de uma sociedade patriarcal e sexista do final do século XIX, o caminho percorrido pelas mulheres espanholas para ingressarem no universo acadêmico foi um processo paulatino e árduo. Processo esse que ainda se registra, com novas conquistas até em nossos dias.

O PERCURSO DA MULHER NO ÂMBITO ACADÊMICO DISCENTE DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Considerando os significativos avanços já conquistados pelas mulheres, avanços esses marcados por lutas, preconceitos e discriminação ao longo de toda a história, ainda observam-se disparidades de gênero tanto na escolha pelas diferentes áreas de atuação e carreiras como na ocupação de cargos de chefia, com maiores salários e/ou de maior prestígio.

Esse é um cenário presente em praticamente todos os países e setores, inclusive na ciência desde o princípio da civilização greco-romana e a consequente formação das sociedades europeias de modo geral. Nessas notamos o comportamento secundário que é atribuído a mulher, principalmente, nos âmbitos sociopolíticos, familiar e educativo.

Ao longo dos séculos as mulheres lutaram para conquistarem seus espaços, público e privado, na sociedade ocidental. A produção de conhecimentos relativos ao assunto, em um contexto histórico e da contemporaneidade, que experimenta processos de mudanças constantes torna-se fundamental no sentido de orientar reflexões e discussões em torno da legitimidade dessa transformação. A entrada da mulher no campo da discência e da docência, redefiniu valores e princípios patriarcais e mesmo com um novo perfil a mulher ainda se encontra dependente de sua condição histórica.

No contexto educativo espanhol, a luta e a conquista do direito de inserção de mulheres como alunas matriculadas em cursos universitários

começaram a ganhar notoriedade no final do século XIX. Dessa maneira, apesar de não conseguir alcançar avanços expressivos em número da participação da mulher como discente, no âmbito universitário espanhol durante o século XIX na Espanha, foi no ano de 1872 que se registrou a matrícula oficial da primeira aluna de uma universidade espanhola.

María Elena Maseras Ribera, se matriculou no ano de 1872, na carreira de Medicina da Universidade de Barcelona. Dois anos mais tarde nesta mesma universidade e carreira matriculou-se Dolores Aleu Riera. Estas mulheres foram precursoras da participação feminina em carreiras universitárias.

Mas, esse feito ainda não garantiria o direito de acesso à universidade de futuras mulheres, e uma década depois das primeiras alunas matriculadas em uma universidade espanhola, ainda era negado o acesso de novas alunas aos estudos universitários. Situação que durou até o ano de 1888, quando a “Real Ordem de 11 de junio” (GARCÍA, 1996) validou o direito das mulheres de estudar na Universidade, porém era necessário que se fizesse um pedido oficial às autoridades para que pudessem realizar suas matrículas. O Acesso destas mulheres sem nenhuma restrição só foi regulamentado no ano de 1910.

Tuvo que pasar aún una década del nuevo siglo para que se acordara la admisión de mujeres en todos los estudios dependientes del recién estrenado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes –a lo que no fue ajeno la insistencia con que ellas mismas lo seguían solicitando–, sin necesitar un permiso especial que las situaba personal y socialmente ante una experiencia de exclusión previa (GARCÍA, 1996, p.149).¹

Desde então, a presença das mulheres nas universidades espanholas, vem ganhando expressividade tanto em números quanto em importância e desenvolvimento social. Segundo Mosteiro (2006) em seu texto de tese doutoral “Elaboración de un modelo causal explicativo de las diferencias de género en la elección de estudios superiores” afirma que:

¹ Demorou uma década do novo século para que a admissão de mulheres fosse acertada em todos os estudos dependentes do recém-inaugurado Ministério de Instrução Pública e Belas Artes – ao que não foi alheio a insistência com que elas mesmas continuavam solicitando –, sem precisar de uma autorização especial que as colocasse pessoalmente e socialmente ante de uma experiência de exclusão prévia (GARCÍA, 1996, p. 149).

[...] La presencia de las mujeres se va haciendo cada vez más visibles, aunque su evolución será lenta y progresiva no alcanzando una cifra considerable hasta la década de los 50. [...] Será a partir de los años 70 cuando la realidad académica empieza a cambiar y la población universitaria femenina comienza su recuperación paulatina y definitiva hasta hoy en día (p.18).²

No mesmo texto a autora nos traz dados sobre a inserção de mulheres, como alunas, na Universidade de Santiago de Compostela pertencente a Comunidade Autônoma de Galícia.

En Galicia, [...] hasta el curso 1913-1914 no existe constancia de la matrícula de mujeres en la Universidad de Santiago de Compostela, única institución de educación superior existente en aquel momento. (...)En el 1977/78, el número de mujeres matriculadas en la universidad supera al de hombres (MOSTEIRO, 2006, p.21).³

No entanto, ainda devido a cultura sexista de gerações passadas – e ainda perpetuada –, a inserção da mulher no âmbito universitário aconteceu lentamente e à margem de estereótipos que “[...] representam las características (rasgos, conductas, actitudes, valores, normas) que generalmente se piensa que son típicas (y esperables) en los varones y en las mujeres” (BARBERA, 1998, p. 37), dos quais alguns persistem até os dias atuais. Assim, cria-se um conceito sobre carreiras, destinada ao homem e outras carreiras destinada às mulheres. Dentre as áreas de conhecimento em que mais se encontram mulheres matriculadas de modo geral, são em Humanas e Ciências Sociais. Já os homens, o maior número está concentrado nas Exatas e Engenharias.

A presença das mulheres universitárias realiza-se aos poucos, com o respaldo das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais.

² A presença das mulheres se vai tornando cada vez mais visível, embora sua evolução seja lenta e progressiva, não atingindo um número considerável até os anos 50. [...] Será a partir dos anos 70 quando a realidade acadêmica começa a mudar e a população universitária feminina começa sua recuperação gradual e definitiva até hoje (MOSTEIRO, 2006, p.18).

³ Na Galiza, [...] até o curso de 1913-1914 não há registro de matrícula de mulheres na Universidade de Santiago de Compostela, a única instituição de ensino superior existente na época. [...] Em 1977/78, o número de mulheres matriculadas na universidade supera o de homens (MOSTEIRO, 2006, p.21).

Mudanças essas que vêm acontecendo desde a metade do século XX, na Espanha e em todo o mundo, modificando costumes, inserindo novos valores e novas mentalidades.

Na Universidade de Santiago de Compostela, até o ano de 1913, não havia a presença de mulheres matriculadas em seus cursos. Conforme Mosteiro (2003), “Las hermanas Jimena y Elisa Fernández de la Vega, les correspondería el honor de haber sido las primeras mujeres que acudían a las aulas de la Facultad de Medicina, junto a 1.077 alumnos varones”.⁴

A Universidade de Santiago de Compostela foi fundada no ano de 1495 por Lope Gómez de Marzoa, que foi regedor da cidade, e quem criou a escola Estudo de Gramática latina, obtendo alguns anos depois, com a participação do arcebispo e mecenas Alonso III da Fonseca, seus conceituados colégios universitários de Gramática, Arte e Teologia.

Atualmente, a universidade, com mais de quinhentos anos de história e formação, é bastante conceituada na comunidade autônoma da Galícia, na Espanha. Essa instituição de ensino superior espanhol privilegia o desenvolvimento de investigações científicas que contribuam para a formação de uma sociedade do conhecimento.

A busca pela qualidade educativa fez com que a USC, ofertasse cada vez mais diferentes carreiras, chegando a oferecer mais de sessenta titulações distintas. A universidade também investe em seu corpo docente, na infraestrutura, nos recursos metodológicos, parcerias com universidades estrangeiras, entre outros, para condicionar um ensino qualificado aos seus alunos e alunas, que chegaram na década de noventa, ao expressivo número de 45.000,00 –quarenta e cinco mil –, matrículas. Em sua página web a universidade aponta esses dados afirmando que:

A USC seguiu crescendo até chegar a contar nos anos 90 com mais de 45.000 estudantes. Na actualidade entre os dous campus, de Santiago e Lugo, os universitarios dispoñen de preto de 30 centros, cerca de oitenta departamentos e máis de sesenta titulacións, ademais de numerosas instalacións como os institutos de investigación, as

⁴ As irmãs Jimena e Elisa Fernández de la Vega, lhes corresponderia a honra de terem sido as primeiras mulheres a participar nas salas de aula da Faculdade de Medicina, juntamente com 1.077 estudantes homens. (MOSTEIRO, 2003).

residências universitárias, as instalações deportivas ou culturais e as bibliotecas. (USC, 2017).⁵

A presença da mulher na Universidade de Santiago de Compostela, a partir dos cursos de 1913-1914, consta nesse período com a matrícula de três mulheres. Quatro anos mais tarde passou para cinco o número de mulheres matriculadas, com uma porcentagem de menos de 1%. É nos próximos nove anos, nos cursos de 1927-1928, que essa porcentagem chega a ultrapassar os 5%, de mulheres matriculadas, sendo a porcentagem restante de 94,55% para os homens.

A partir desse período e desde então, o número de mulheres matriculadas nos cursos e carreiras oferecidos pela USC aumentam consideravelmente, chegando no ano de 1977 a ultrapassar o número de homens matriculados. Em 2003 e segundo dados do artigo de investigação da professora M.^a Josefa Mosteiro García, “Situación Educativa y Laboral de la Mujer en la Universidad de Santiago de Compostela”, o que se registra é que:

A partir del curso 1930/31 se registró un aumento continuo de las tasas de feminización, proceso que alcanza su momento culminante en el curso 1971/72 donde el porcentaje de mujeres ya asciende al 37, 54%. Esta superioridad numérica se mantuvo hasta el curso de 1975/76 en el que ya puede hablarse de una equiparación entre ambos sexos. Un año más tarde, en el curso 1977/78, el número de mujeres que estudia en la Universidad de Santiago supera al de hombres, manteniéndose dicha superioridad numérica hasta hoy en día.⁶

Em números de cursos, no período de 1999-2000, o total de matrículas na USC somam 41.493 discentes, dos quais 62,44% são

⁵ A USC continuou crescendo até que chegou a contar nos anos 90 com mais de 45.000 estudantes. Atualmente, entre os dois campi, Santiago e Lugo, os estudantes universitários têm cerca de 30 centros, cerca de oitenta departamentos e mais de sessenta graus, além de numerosas instalações, como institutos de pesquisa, residências universitárias, instalações esportivas ou culturais. e as bibliotecas (USC, 2017).

⁶ A partir do ano acadêmico de 1930/31, houve um aumento contínuo nas taxas de feminização, um processo que atingiu seu ponto culminante em 1971/72, quando a porcentagem de mulheres ascendia aos 37, 54%. Essa superioridade numérica foi mantida até o curso 1975/76, no qual já podemos falar de uma comparação entre ambos os sexos. Um ano depois, no ano acadêmico de 1977/78, o número de mulheres que estudam na Universidade de Santiago excedia o dos homens, mantendo essa superioridade numérica até hoje. (MOSTEIRO, 2003).

mulheres, em um total de 25.909 alunas, enquanto que 37,56% são homens, 15.584 alunos.

Esses dados são de grande valia para realizarmos uma análise mais atual da presença de mulheres matriculadas nos últimos cursos de 2009-2010, nas diferentes carreiras oferecidas pela USC.

A Universidade, que nos cursos de 1999-2000 oferecia aproximadamente 52 titulações distintas entre diplomaturas, licenciaturas, engenharias e masters, aumentou sua oferta para 92 titulações, ou seja, houve nesse período uma reestruturação acadêmica e pedagógica com a inclusão de 40 novas opções de títulos em uma década, aumento esse possibilitador de novas e amplas oportunidades educacionais para as mulheres.

Se tomarmos por comparação ainda a presença e a porcentagem de mulheres e homens matriculados na USC, vemos que ainda nos cursos de 2009-2010, o número de alunas matriculadas é superior ao de alunos, 64,43% a 35,57%. Traduzido em números são 16.635 (dezesseis mil, seiscentos e trinta e cinco) alunas, e 9.184 (nove mil, cento e oitenta e quatro) alunos de total considerável de 25.819 (vinte e cinco mil, oitocentos e dezenove) matrículas.

As alunas matriculadas nos cursos oferecidos, entre 2009-2010, são dominantes em titulações de licenciatura. As discentes destacam-se em: Filologia Alemã (80,77%), Clássica (72,55%), Francesa (85,54%), Galega (73,50%), Inglesa (78,47%), Hispânica (77,97%), Jornalismo (70,18%), História da Arte (77,75%), Pedagogia (82,56%), Psicologia (81,84%) e Psicopedagogia (84,95%), áreas essas associadas a humanidades.

Por outro lado, em áreas de engenharia, cuja carreira está culturalmente relacionada ao sexo masculino, eles são a maioria dos matriculados em: Engenharia Técnica Agrícola (63,93%), Engenharia Técnica Agrícola especialidade em Exploração Agropecuárias (73,12%), Engenharia Técnica Agrícola especialidade em Mecanização e Construções Rurais (73,44%), Engenharia de Informática de Sistemas (75%), Engenharia Técnica Florestal, especialidade em Exploração Florestais (61,42%), Engenharia Técnica de Obras Públicas, Transportes e Serviços Urbanos (68,55%) e Engenharia Técnica em Topografia (69,06%). Nesse universo das ciências encontramos algumas exceções, como Engenharia

Química (54,95%), Engenharia Técnica Industrial, especializada em Química Industrial (56,08%), em que as mulheres são a maioria.

Observando os dados da própria universidade, dos alunos e alunas matriculados/as nos cursos em dois períodos distintos, com espaço temporal de uma década de cada curso, entre o de 1999-2000 e o 2009-2010 observa-se que os números baixaram consideravelmente, passando de 41.493 matrículas anteriormente, para 25.819 nos cursos mais recentes (2009-2010), ou seja, houve uma queda de 15.674 (38%) quanto as matrículas. Apesar da queda no número de matrículas ainda assim o número de mulheres matriculadas é superior ao dos homens.

Um dos fatores que pode ter contribuído para a queda nas matrículas da USC refere-se ao crescimento de ofertas educativas universitárias de outras instituições. Visando atender as demandas de alunos e alunas que provém de regiões mais distantes, assim, outras instituições foram criadas e aprimoradas a fim de oferecem um ensino acadêmico mais próximo, geograficamente, daqueles que procuram uma carreira universitária. Certamente outros fatores também podem ter contribuído para explicar esta queda nas matrículas, mas, para se ter essas informações, um estudo mais detalhado sobre este tema específico deve ser realizado.

Nas titulações ofertadas pela Universidade de Santiago de Compostela, se analisarmos a classificação por sexo – mulheres e homens/ feminino e masculino – em títulos de diplomaturas, engenharias e licenciaturas, observamos que as áreas de Humanidades e Sociais são as quais há maior procura do sexo feminino, já as áreas de Exatas, na qual constitui as Engenharias, o número de alunos matriculados é maior que o de alunas em quase todas elas.

Na tabela a seguir podemos visualizar os números em porcentagem de alunos matriculados em algumas titulações ofertadas pela USC e dividida por sexo do curso de 2009-10.

Tabela

| Titulações | % Homens | % Mulheres |
|---|----------|------------|
| Diploma em Educação Social | 17,43% | 82,57% |
| Diploma de Enfermagem | 20,45% | 79,55% |
| Diploma de Enfermagem (Campus de Lugo) | 13,89% | 86,11% |
| Diploma em Serviço Social | 16,54% | 83,46% |
| Engenharia Florestal (Campus de Lugo) | 56,32% | 43,68% |
| Engenharia Química | 45,05% | 54,95% |
| Engenharia Técnica Agrícola (Campus de Lugo) (1º curso ordinário dos quatros departamentos de engenharia) | 63,93% | 36,07% |
| Engenharia Técnica Agrícola, especialização Agricultura (Campus de Lugo) | 73,12% | 26,88% |
| Engenharia Técnica Agrícola, especialização em Industrias Agrárias e Alimentares (Campus de Lugo) | 42,16% | 57,84% |
| Engenharia Técnica Agrícola, especialização Mecanização e Construções Rurais (Campus de Lugo) | 73,44% | 26,56% |
| Engenharia Técnica de Obras Públicas, Transportes e Serviços Urbanos (Campus de Lugo) | 68,55% | 31,45% |
| Engenharia Técnica em Informática de Sistemas | 75,00% | 25,00% |
| Engenharia Técnica em Topografia (Campus de Lugo) | 69,06% | 30,94% |
| Engenharia Técnica Florestal, especialização em Exploração Florestal (Campus de Lugo) | 61,42% | 38,58% |
| Engenharia Técnica Industrial, especialização em Química Industrial (Campus de Lugo) | 43,92% | 56,08% |
| Licenciatura em Administração e Direção de Empresas (Campus de Lugo) | 37,90% | 62,10% |
| Licenciatura em Biologia | 33,83% | 66,17% |
| Licenciatura em Ciência e Tecnologia dos Alimentos (Campus Lugo) | 29,41% | 70,59% |

| | | |
|--|--------|--------|
| Licenciatura em Ciências Políticas e da Administração | 44,13% | 55,87% |
| Licenciatura em Farmácia | 27,06% | 72,94% |
| Licenciatura em Filologia Alemã | 19,23% | 80,77% |
| Licenciatura em Filologia Clássica | 27,45% | 72,55% |
| Licenciatura em Filologia Francesa | 14,46% | 85,54% |
| Licenciatura em Filologia Galega | 26,50% | 73,50% |
| Licenciatura em Filologia Hispânica | 22,03% | 77,97% |
| Licenciatura em Filologia Hispânica (Campus de Lugo) | 30,30% | 69,70% |
| Licenciatura em Filologia Inglesa | 21,53% | 78,47% |
| Licenciatura em Filologia Italiana | 33,33% | 66,67% |
| Licenciatura em Filologia Portuguesa | 44,44% | 55,56% |
| Licenciatura em Filologia Românica | 22,08% | 77,92% |
| Licenciatura em Filosofia | 53,10% | 46,90% |
| Licenciatura em Física | 67,64% | 32,36% |
| Licenciatura em História | 59,20% | 40,80% |
| Licenciatura em História da Arte | 22,25% | 77,75% |
| Licenciatura em Humanidades (Campus de Lugo) | 29,66% | 70,34% |
| Licenciatura em Matemáticas | 43,68% | 56,32% |

Fonte: Adaptação própria, das variáveis homens e mulheres, a partir de dados da Vice-reitoria de Responsabilidade Social e Qualidade da Universidade de Santiago de Compostela.

Deste modo, podemos observar nos dados e pela tabela que, há predominância de mulheres matriculadas, totalizando o alto percentual de 64,43%. Porém a presença feminina, em quase todas as engenharias – 13 no total – é menor, não passando de 45% das matrículas nestas titulações.

Esses números mostram também que por mais que a mulher venha conquistando seu espaço na sociedade, através da educação, colocando-se em postos de trabalhos, antes tão somente desempenhados pelos homens, ainda possa existir resquícios histórico-culturais a respeito das carreiras ditas propícias aos homens e às mulheres, bem como vemos entre as engenharias e as licenciaturas.

Das 35 titulações de licenciaturas ofertadas pela USC, as discentes são a maioria em 31 delas. À vista disso, ficam abaixo dos 52% apenas em licenciaturas como: Filosofia sendo 46,90% de mulheres e 53,10% de homens, Física 32,36% de alunas a 67,64% de alunos, Licenciatura em História 40,80% a 59,20%, e Licenciatura em Geografia 32,35% de mulheres a 67,65% de homens matriculados.

Por conseguinte, observamos que alguns dogmas sexistas que restringem a figura da mulher no meio laboral, ainda existem, mesmo que em menor proporção. Uma vez que, alguns desses dogmas sofreram adaptações, provindas das mudanças que ocorreram em todas as sociedades.

Como sabemos, através de registros bibliográficos e históricos, por várias gerações o papel da mulher estava relacionado somente a família e as obrigações do lar, a cuidar e educar seus filhos, e estar subordinada a autoridade do homem. A partir de atuais mudanças sociais, políticas, laborais e econômicas, na contemporaneidade, a mulher também passa a ter acesso à educação escolar e acadêmica e assim ingressa no âmbito laboral e econômico, tão qualificada em estudo quanto o homem. Consequentemente por essa preparação educacional, ela torna-se capaz de dividir financeiramente as despesas de casa e a tomar decisões, ou seja, pode atuar de igual para igual aos homens em todas as esferas sociais.

Porém, não podemos deixar de ressaltar que embora a mulher nas distintas sociedades tenha conquistado, a duras lutas, a igualdade em seus direitos civis e políticos, ainda exista uma relação de poder fundamentada na distinção entre os sexos: homem e mulher, a qual cancela a desigualdade de gênero que ainda, na contemporaneidade, vivemos.

A historiadora norte-americana Joan Scott, em seus estudos de gênero defende que há uma hierarquia nesse trato social, e que gênero é uma construção social. Scott (1995) descreve que “[...] gênero é a organização social da diferença sexual”, e também “significa o saber a respeito das diferenças sexuais”.

Devido essas características relacionadas à mulher, de conseguir lidar com diversas situações, de saber conciliar, de estar atenta e cuidar das pessoas e da família que as cercam, de administrar as funções dentro de casa, entre outras, muitas profissões que requerem essas qualidades

costumam atrair associações prévias no momento de oferta e escolha da carreira profissional a ser elegida tanto para mulheres como para os homens.

A professora universitária Ester Barberá, em uma passagem do seu livro *Psicología del Género* menciona como se conceitua os estereótipos presentes em nossa sociedade, com as seguintes palavras:

En cuanto esquemas cognitivo-sociales, los estereotipos se arraigan profundamente en la estructura psíquica del sujeto, quien no participa de forma pasiva sino que colabora activamente en su construcción, interviniendo en el desarrollo de los procesos de categorización y conceptualización, así como en el establecimiento del propio autoconcepto. Los esquemas de género, a su vez, van a ser decisivos sobre el desarrollo de comportamientos, actitudes, preferencias y valores, vinculados específicamente con la masculinidad y con la feminidad. Pero también las conductas tipificadas de género repercutirán sobre el proceso de identidad, contribuyendo a reforzarlo, flexibilizarlo o transformarlo, generando una estructura dinámica de interacción continua (BARBERA, 1998, p.92).⁷

No contexto atual, em que a luta de mulheres e movimentos feministas em diferentes sociedades busca a ordem do desenvolvimento da igualdade de gênero, alusões patriarcais e sexistas a respeito da escolha acadêmica não podem ser válidas.

Além disso, o olhar sobre o curso e exercício profissional está mudando, as referências estereotipadas de escolha acadêmica limitadas em características femininas e ou masculinas, culturalmente criadas, já não é mais um padrão. O que deve reger as escolhas de cada um, é a identificação e motivação que se tem, e essa é independente do gênero.

A Universidade de Santiago de Compostela buscando dar continuidade a sua evolução para a igualdade real entre homens e mulheres

⁷ Como esquemas cognitivo-sociais, os estereótipos estão profundamente enraizados na estrutura psíquica do sujeito, que não participa passivamente, mas colabora ativamente em sua construção, intervindo no desenvolvimento dos processos de categorização e conceituação, bem como no estabelecimento de autoconceito. Os esquemas de gênero, por sua vez, serão decisivos no desenvolvimento de comportamentos, atitudes, preferências e valores, especificamente ligados à masculinidade e à feminilidade. Mas os comportamentos tipificados por gênero também terão impacto no processo de identidade, contribuindo para reforçá-lo, flexibilizá-lo ou transformá-lo, gerando uma estrutura dinâmica de interação contínua (BARBERA, 1998, p. 92).

criou no final do curso de 2005-2006 uma *Oficina de Igualdade de Gênero*, a qual seu objetivo é firmar um compromisso com a sociedade para a reflexão e implementação de políticas e ações que garantam a igualdade entre todos. Assim:

Esta oficina ten como misión Diagnóstico sobre a Igualdade na USC Vicerreitorado de Calidade e Planificación. Oficina de Igualdade de Xénero fundamental levar a cabo termo o compromiso da Universidade de Santiago de Compostela coa sociedade na consecución da igualdade real entre homes e mulleres, asumindo os principios de dignidade humana con independencia do sexo das persoas, igualdade e equidade de xénero como elementos fundamentais da vida universitaria. Hai que subliñar como un importante logro da USC o ter sido pioneira no establecemento dun organismo de igualdade na súa organización, adiantándose así a normativa estatal vixente (LO 4/2007) (USC, 2017d, p.6-7).⁸

Dessa maneira, a universidade divulga em sua página web da oficina documentos que corroboram o seu compromisso em incentivar práticas e conceitos de igualdade. Entre eles estão planos estratégicos de igualdade de oportunidades entre mulheres, de 2009-2011 e 2014-2018, documentos que trazem um levantamento quantitativo do percentual de mulheres que estão inseridas em todas as esferas da universidade como pessoal de serviços e gestão, corpo docente e discente, assim como um texto diagnóstico da igualdade na USC na qual afirma sua posição de defesa da real igualdade entre homens e mulheres tanto na vida acadêmica quanto social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações efetuadas, no âmbito das informações e registros disponíveis, dos aspectos políticos e sociais em permanente mudança, tendo em relevância a redução da desigualdade entre mulheres e homens no

⁸ Esta seção tem como missão o Diagnóstico da Igualdade no Vice-Reitor de Qualidade e Planejamento da USC. A seção de Igualdade de Gênero é essencial para cumprir o compromisso da Universidade de Santiago de Compostela com a sociedade em alcançar a igualdade real entre homens e mulheres, assumindo os princípios da dignidade humana independentemente do sexo das pessoas, igualdade e equidade de gênero como elementos fundamentais da vida universitária. Há que ressaltar a importante conquista da USC como pioneira no estabelecimento de um órgão para a igualdade em sua organização, seguindo os atuais regulamentos estaduais (LO 4/2007). (USC, 2017d, p. 6-7).

campo educacional e social significa pensar na necessidade de reformular políticas de educação e pensar que os desafios do ensinar e aprender na contemporaneidade são exigentes de uma mudança de mentalidade.

Torna-se necessário desenvolver a consciência de que, uma vez em mudança todos os aspectos da sociedade, também se faz necessário alavancar o processo de mudança de mentalidade no perfil educacional. É um longo e processual percurso educacional, social e moral.

O percurso para a igualdade de gênero no mundo e especificamente dentro da Universidade de Santiago de Compostela no âmbito discente se encontra em um processo contínuo. Embora, atualmente, o acesso à universidade e seus cursos seja igualmente ofertado entre os discentes e como observamos há um crescente e significativo número de alunas matriculadas na USC, entendemos que somente isso não é o bastante para extirpar as desigualdades de gênero no âmbito acadêmico.

Além disso, outras ações como oferta de disciplinas em que se discuta a tônica da igualdade de gênero em diferentes carreiras e a formação de grupos de estudos que abordem o tema, também são relevantes no processo de conscientização de toda comunidade acadêmica sobre a importância de se debater, refletir e inserir essa temática no meio universitário e consequentemente laboral.

A partir dessas reflexões a respeito de dados quantitativos e bibliográficos sobre a inserção da mulher no espaço acadêmico espanhol como discente, e mais especificamente na universidade galega de Santiago de Compostela, percebemos que apesar de, nas últimas décadas, o percentual feminino ser maior em número de matrículas ainda permanece o desafio da desconstrução de conceitos patriarcais enraizados nas diferentes esferas sociedades.

Contudo, compreende-se que a USC ao organizar seus dados quantitativos sobre o número de alunos e alunas matriculados/as, e incentivar e divulgar estudos que abordem a história da inserção da mulher no seus campus está caminhando também qualitativamente para a evolução da igualdade de gênero em seu espaço de formação acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BARBERA, Ester. *Psicología del género*. Barcelona: Ariel, 1998.
- ESPAÑA. Constitución de la República Española de 1931. 09 de Diciembre de 1931. *Boletín Oficial del Estado*, 1578 – 1588. Disponível em: <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1931/344/A01578-01588.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- GARCÍA, Consuelo Flecha. *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea, 1996.
- MOSTEIRO, J. *Elaboración de un modelo causal explicativo de las diferencias de género en la elección de estudios superiores*. 2006. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, España, 2006.
- MOSTEIRO, J. *Situación Educativa y Laboral de la Mujer en la Universidad de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela, España, 2003. Material não publicado.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 10 dez. 1948.
- ROMANO, A. P. Trajetos para a igualdade de gênero: o caso da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. In: SEMANA DA MULHER - MULHERES E GÊNERO: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO, MÍDIA, SAÚDE E VIOLÊNCIA, 13., 2017, Marília.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC). *Área de qualidade e mellora de procedementos*. 2017a. Disponível em: <http://www.usc.es/gl/gobierno/vrcalidade/>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC). *Información xeral*. 2017b. Disponível em: http://www.usc.es/gl/info_xeral/. Acesso: 05 mar. 2017.
- UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC). *Usc en cifras*. 2017c. Disponível em: http://www.usc.es/gl/info_xeral/responsable/cifras/index.html. Acesso em: 05 mar. 2017.
- UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC). *Diagnóstico sobre a igualdade na USC*. 2017d. Disponível em: http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/oix/descargas/diagnostico_sobre_a_igualdade_na_usc.pdf. Acesso em: 05 mar. 2017.
- UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA (USC). *História*. 2017e. Disponível em: http://www.usc.es/gl/info_xeral/historia/. Acesso em: 05 mar. 2017.

POLÍTICA DE ACESSO À EDUCAÇÃO DE RAPARIGAS EM MOÇAMBIQUE

Rui Amadeu Bonde

CONTEXTUALIZAÇÃO

Souza (2006) refere que “nas últimas décadas, vem sendo retomada a preocupação com os estudos de políticas públicas, bem como das instituições, regras, estratégias e modelos que regem as decisões, formulações, implementações, monitoramentos e avaliações destas” (SOUZA, 2006, p. 22). Também no campo da pesquisa sobre políticas educacionais vem se expandido e se fortalecendo, principalmente no âmbito dos programas de Pós-Graduação, (AZEVEDO, 2004). Ball e Mainardes (2011, p.143), afirmam que tanto no cenário nacional quanto internacional a pesquisa sobre políticas educativas vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de

consolidação O campo da análise de políticas educacionais (*policy analysis*) tem se mostrado receptivo ao desenvolvimento teórico-metodológico que caracteriza as ciências sociais como um todo desde o início dos anos 1970 (MARSHALL; PETER, 1999).

Durante todo o século XX e início do século XXI as lutas pela igualdade de gênero, têm sido constantes. Todavia, o predomínio de atitudes e convenções sociais discriminatórias, em todas as sociedades, ainda é uma realidade tão persistente quanto naturalizada.

Viana e Unbehaum, (2004), afirmam que “a interseção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher” (VIANA; UNBEHAUM, 2004, p.78). Os autores referem que as tais medidas se revelam porém de contradições entre a defesa da ampliação dos direitos e a ótica da restrição do papel do Estado nas políticas públicas sociais, entre elas a educação.

Olhando para aquilo que é a realidade das políticas de educação em Moçambique, a maior parte delas inserem-se no âmbito da internacionalização das políticas educacionais introduzidas nos finais do século XX ou seja a partir da década 90. A política de acesso a educação de meninas é uma delas. Akkari, (2011), aponta que “nas últimas décadas observam um processo de internacionalização das políticas educacionais, que se manifesta em diversos níveis” (AKKARI, 2011, p. 9). Corroborando com a mesma ideia, Meyer e Kames (1992) afirmam que as agências internacionais fornecem orientações em termos de políticas nacionais educacionais, descrevem as reformas escolares como movimentos planetários que atravessam o mundo. Os países da África Subsaariana onde Moçambique se localiza, aparecem por sua vez como os mais premiáveis à influência externas sobre suas políticas educacionais, mas também como menos preparados para regula-las.

Rosemberg (2001), afirma que “após a adoção, em 1989, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), da convenção dos direitos da criança, o conselho executivo da UNICEF elegeu a ‘menina’ (Girl Child) como foco de suas prioridades para a década de 1990” (ROSEMBERG, 2001, p. 516). Para uma análise das políticas

educacionais Moçambicanas contemporâneas na perspectiva do gênero não teria sem como incidir sobre as reformas educacionais que vem sendo implementadas desde 1990. Estas reformas enquadram-se no modelo atual das políticas sócias neoliberais.

Bolacha, (2013), afirma que “a promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos constituíram sempre uma prioridade do Governo de Moçambique desde a altura da independência nacional (BOLACHA, 2013, p.125). A Estratégia de Gênero do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano para o período 2016-2020 implementado em Moçambique refere que:

O Estado Moçambicano é signatário de diversas convenções internacionais e regionais relativas aos direitos humanos das mulheres e das raparigas, na busca do reforço de princípios e práticas da igualdade de gênero, dando mais ênfase aos que fazem referência ao direito e à educação. (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 4).

Foi no âmbito dessas convenções que se concretizou na conferência mundial de “Educação para todos” de 1990, em *Jomtien* na Tailândia onde se realçou a necessidade da inclusão do gênero (mulher) na educação. Por exemplo, no artigo 3 sobre a universalização e o acesso à educação dizia:

A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (UNESCO, 2005, p.4).

O Documento de monitoramento da Educação Para Todos aponta que “Embora muitos países em todas as partes do mundo tenham realizado progressos significativos rumo à paridade de gênero nos níveis primário e secundário durante a última década, existem ainda grandes disparidades, principalmente nos Estados Árabes, na África ao sul do Saara e na Ásia Meridional e Ocidental” (UNESCO, 2005, p.16).

Bolacha (2013), afirma que:

A mulher tem sido considerada vítima de uma sociedade machista, mantendo-se a sua ausência dos níveis de decisão ao longo da história, na vida pública e em muitos contextos humanos. Uma das causas desta exclusão é a falta de formação, e uma baixa educação em relação aos homens. Daí que a prioridade da educação é para que as mulheres adquiram uma visão mais crítica dos problemas que a sociedade lhes apresenta. É através da educação que as mulheres podem participar no processo do desenvolvimento. (BOLACHA, 2013, p. 29).

Educar uma mulher não é um favor, mas sim, uma necessidade urgente, a fim de que ela, por si só, seja protagonista no desenvolvimento da sociedade. Pois, no meio das discriminações ou injustiças contra a mulher, vê-se que ela é naturalmente pacífica e revela a sua capacidade para apaziguar os conflitos, criar um clima de paz e desenvolver a nação. Daí que, tanto os rapazes como as meninas devem ter os mesmos direitos e oportunidades de serem educadas de forma a poderem contribuir de forma igual para o desenvolvimento humano”. (BOLACHA, 2013, p. 30).

Em 1993, Moçambique adotou e ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher (CEDAW), mediante a resolução nº 4193 da Assembleia da república a 2 de Junho, a qual entrou em vigor a 16 de Maio de 1997.

Esta convenção sobre eliminação de todas as formas de discriminação contra as Mulheres (CEDAW) consagra, entre outros aspetos, a adoção de medidas apropriadas para garantir o desen

volvimento e o progresso das mulheres nas esferas política, social, económica e cultural, com o objetivo de lhes garantir o exercício e o gozo dos seus direitos e liberdades fundamentais em igualdade de condições com os homens.

Bolacha (2013) afirma que:

No seu artigo 7, alíneas a) e b), a Convenção obriga os Estados a tomarem medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra as mulheres na vida política e a garantir-lhes o direito de votar e de serem votadas em todas as eleições ou referendos públicos; a ocupar cargos e a participar na formulação e execução das

políticas governamentais em todos os programas governamentais. (BOLACHA, 2013, p. 129).

A adoção de medidas é justificada pelo Comitê do CEDAW como necessário e aconselhável, porque “as mulheres sofreram e continuam a sofrer, várias formas de discriminação pelo fato de serem mulheres” sublinha-se aqui a posição subalterna ocupada pelas mulheres no seu percurso histórico e social em todas as esferas das sociedades.

Hyde e Miske (2000), aponta que em 2000, realizou-se uma nova conferência Mundial de Educação Para Todos, em Dakar, que avaliou e retomou os princípios da conferência de Jomtien, dando novamente, atenção especial à educação das meninas.

Entre os 6 objetivos da “Educação Para Todos” estabelecidos no Fórum Mundial de Educação em Dakar, em 2000, está o alcance da paridade de gênero e igualdade no setor da Educação e estes documentos serviram de base para as intervenções no âmbito da igualdade de gênero neste Sector.

Paridade de gênero e igualdade de gênero na educação significam coisas diferentes. Segundo o relatório de monitoramento de educação Para Todos (2003/4), O primeiro é um conceito puramente numérico. Atingir paridade de gênero na educação implica que a mesma proporção de meninos e meninas- em relação a seus grupos etários respetivos entrem no sistema educacional e participem dos seus diversos ciclos. “Igualdade de gênero, por outro lado, significa que meninos e meninas tenham as mesmas vantagens ou desvantagens em termos de acesso educacional, de tratamento e de resultados” (UNESCO, 2003/4, p. 44).

O mesmo relatório refere ainda que a igualdade de gênero na educação não será possível sem que ocorra uma transformação mais ampla em muitas sociedades (UNESCO, 2003/4, p. 116). Escola pública para meninas em maior número e de melhor qualidade continuam sendo um desafio fundamental para políticas.

Portanto, foi no âmbito da conferência da “*Educação Para Todos*” e outros protocolos internacionais que Moçambique começou a desenhar as suas políticas incluindo a de acesso à educação para a educação de meninas. Por exemplo, a IV Conferência mundial sobre a mulher, que se

realizou em Pequim (Setembro de 1995), também sublinhou a necessidade de uma luta contra as imagens estereotipadas da mulher e a desigualdade de acesso à participação na vida pública.

Na conferência realizada em Pequim, foi constatado o problema da alta taxa de analfabetismo entre as mulheres do mundo, de modo particular nos países em via de desenvolvimento. Como se sabe, a mulher, ficou durante muito tempo à margem da sociedade que a considerava capaz de se dedicar unicamente às tarefas do lar. Com o despertar das consciências e em contraposição a esta maneira de pensar e de agir que via na mulher um ser socialmente inferior ao homem, surgiram diversos movimentos de emancipação da mulher e de defesa da sua dignidade.

Foi neste contexto que se realizaram igualmente as diversas conferências sob a égide da ONU nas duas últimas décadas, a Conferência de Beijing realizada em 1995, a Declaração do Género da SADC (1997), a Declaração Solene de Género em África (2004), o Protocolo Opcional a Carta Africana sobre os Direitos Humanos e dos Povos Relativos a Mulher (2005) e o Protocolo da SADC sobre o Género e Desenvolvimento assinado em 2008 e ratificado a 29 de Junho de 2010, visando contrariar todo o tipo de discriminação e injustiças contra a mulher. (BOLACHA, 2013, p.35).

“A Declaração e Plataforma de Ação de Beijing (1995) para o caso de Moçambique, traduziu-se no Plano Nacional para o Avanço da Mulher (PNAM). Entre as 12 áreas prioritárias, há um capítulo específico sobre a rapariga e o acesso à educação e formação profissional”, (MOÇAMBIQUE, 2016, p.5).

A Declaração Mundial de Educação Para Todos EPT (1990), reforçada como protocolo de Dakar em 2000 no Senegal, no art. 3 sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, o ponto 3 referiu-se à prioridade mais urgente de melhorar e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres e superar todos os obstáculos que impedem a sua participação no processo educativo.

Os participantes do encontro, incluindo o Estado Moçambicano, comprometeram-se a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) até 2015, objetivos estes que não chegaram de serem materializado

pelo setor de educação em Moçambique, a quando da divulgação do relatório da UNESCO em 2015 sobre o cumprimento dos objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Por exemplo, o relatório Publicado pela Minedh e Unesco (2019) mostra que “o índice de paridade de gênero mostra variações entre as províncias, sendo mais alto nas províncias do sul que para as províncias do centro e Norte do país”. (UNESCO; MINEDH, 2019, p. 84). As províncias do sul têm taxas mais altas de alfabetização feminina do que as do Centro e do Norte (MINEDH; UNESCO, 2019). As província com mais desvantagens em termos de paridade de gênero por exemplo no Ensino Secundário Geral(ESG) são as da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Manica.

O relatório de monitoramento de educação para todos (2003/4), refere que nos locais onde a paridade de gênero ainda está longe e onde os sistemas educacionais são precários, tanto os meninos como as meninas têm maus resultados (UNESCO, 2003/4, p. 148). Moçambique se enquadra neste tipo de sistema de ensino

A Declaração Solene sobre Igualdade do Gênero da União Africana através da Resolução nr,1325, defendeu a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), adotando o princípio da paridade. Também o protocolo da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos Relativo aos Direitos da Mulher em África, surge como um instrumento que visa reforçar medidas de erradicação, em África, de todas as formas de discriminação e práticas prejudiciais contra as mulheres. O Protocolo da SADC sobre Gênero e Desenvolvimento, visa garantir o empoderamento da mulher, eliminar a discriminação e alcançar a igualdade e a equidade de gênero, fixando metas, prazos e indicadores mensuráveis e realistas para o alcance da igualdade e equidade de gênero.

POLITICA DE ACESSO À DE EDUCAÇÃO DE MENINAS NO SETOR DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

A política de acesso a educação de meninas em Moçambique vem plasmado nos vários documentos do governo, desde a constituição da Republica de 1990 e a de 2004, o Plano Estratégico de Educação, de 2006/2010/11, o Plano Estratégico de Educação de 2012/ 2016 (PEE-

2012-2016), bem como no Relatório de Estratégia de Género do Ministério de educação e Desenvolvimento Humano para o período de 2016/2020.

A Estratégia do Género do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique tem como objetivo:

Promover a igualdade de direitos e oportunidades tanto para crianças, bem como para jovens e adultos de ambos os sexos no acesso à educação de qualidade e os seus benefícios, garantindo um desenvolvimento humano integral e sustentável com um horizonte para a transformação cultural, social e económica. O mesmo documento refere que Moçambique tem vindo a desenvolver diferentes instrumentos legais gerais e específicos sobre igualdade de género e empoderamento das mulheres para o setor da educação. (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 6).

O ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique tem desenvolvido, desde o seu primeiro Plano Estratégico, instrumentos para orientar a implementação dos seus planos na perspectiva de género, dando enfoque à *equidade* de género através da promoção da entrada para a escola aos seis anos, particularmente das meninas.

O cometimento de Moçambique pela promoção da igualdade e da equidade do género está refletido na Constituição da República do país desde 1975, pós a Independência Nacional, a igualdade do género assumiu o valor da dignidade Constitucional de Moçambique proibindo a discriminação no emprego e os outros setores. Quer dizer que, nenhuma mulher moçambicana deve ser discriminada pelo simples facto de ser mulher.

O Estado Moçambicano, inspirando-se nos vários documentos e compromissos assumidos a nível internacional, regional e nacional, tem dado um grande enfoque na provisão de educação para todos sem nenhum tipo de discriminação. Assim, em Moçambique, a educação constitui direito e dever de cada cidadão, conforme o consagrado no artigo 92 da Constituição da República e demais legislação em vigor, e que o Estado deve promover a extensão do acesso à educação e à formação profissional contínua, em igualdade de condições, a todos os cidadãos, especialmente a crianças incorporando o aspecto de género. A Constituição de 2004 é, ainda, mais explícita através dos artigos 35 e 36: ao afirmar de que “ Todos

os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais ou profissão”. (MOÇAMBIQUE, 2004)

Este direito à educação é concedido através do Sistema Nacional de Educação, cujos princípios foram estabelecidos pela Lei no 6/92, de 6 de Maio. e da atual nova lei do ensino (a lei n.18 de 28 de dezembro de 2018), que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação.

O Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano assim designado em Moçambique, possui uma nova Estratégia de Género (2016-2020) que visa promover a transversalização do género no Setor. A estratégia possui um plano de ação com indicadores claros e proposta de orçamento.

O ministério de Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique ,desenvolveu, desde o seu primeiro plano estratégico, instrumentos específicos para orientar a implementação dos seus planos na perspectiva de género, promovendo, particularmente, a integração de uma perspectiva de género em todo o sistema da Educação. Durante a implementação do PEEC (2006-2011), deu-se um grande enfoque à igualdade de oportunidades através da promoção da entrada para a escola aos seis anos, particularmente das meninas (principalmente através da construção de escolas mais próximas das comunidades).

Ao mesmo tempo, encorajou- se o ingresso das meninas nos Institutos de Formação de Professores, no Ensino Técnico-Profissional e no Ensino Superior (nas áreas de ciências, matemáticas e engenharias). Promoveu- se a integração de questões de género no currículo e de materiais didáticos sobre este assunto em todos os subsistemas de ensino.

Ao nível institucional, promoveu-se o equilíbrio de género na planificação e gestão dos recursos humanos, por via do recrutamento de um número significativo de professoras e de gestoras. “Foram criadas unidades de género ao nível do Ministério, bem como ao nível das províncias (estados), para a elaboração das ações específicas e para a monitoria da sua implementação,” (MOÇAMBIQUE, 2012-2016, p. 44).

O governo comprometeu-se a ter em consideração as questões de género na planificação e implementação das atividades em todas as áreas, promovendo, para isso, a igualdade das relações de género, incluindo a

remoção de barreiras que afetam os cidadãos, em particular, as mulheres e as meninas, como condição essencial para um desenvolvimento sustentável centrado na pessoa humana.

A Constituição da República de Moçambique (2004), no seu artigo 88, consagra a Educação como um direito e um dever de cada cidadão. De acordo com Ussene (2016), “este fundamento constitui um dos suportes na elaboração da Política de Gênero e Estratégia de Implementação (PGEI)”, (USSENE, 2016, p.3)

A política de gênero em Moçambique explicita que o governo promove a igualdade das relações de gênero, incluindo a remoção das dificuldades que afetam os cidadãos, em particular as mulheres, como condição para um desenvolvimento sustentável centrado na pessoa humana. Neste contexto, a política de gênero consubstancia-se num conjunto de princípios e orientações com vista a permitir a tomada de decisões e identificação de ações mais acertadas e pertinentes que contribuam para a elevação do estatuto da mulher e para a garantia da igualdade das relações de gênero em todos os setores da vida do país.

O Governo no seu Programa Quinquenal, também, chama atenção para a observância de questões de gênero na planificação em todos os setores, daí que o setor da educação não foi exceção. É importante realçar que a política de gênero na educação em Moçambique é fruto da conjuntura global, pois, sabe-se que a Plataforma de Ação da quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim, em 1995 referiu que o desenvolvimento econômico de um país deve estar assente nas questões de gênero, visto que a pobreza não pode ser reduzida de forma sustentada se não se promover a capacitação da mulher (AMÂNCIO, 1998).

Em 1998, o Ministério da Educação elaborou um documento complementar ao Plano Estratégico da Educação, denominado Plano de Ação para a Integração da Perspectiva de Gênero no Plano Estratégico da Educação (PAIPG), cuja intenção era orientar o Plano Estratégico da Educação nas questões de gênero. “O PAIPG surgiu como resposta aos inúmeros constrangimentos encarados pelas raparigas e mulheres, em relação ao acesso e ao aproveitamento no Sistema Nacional de Educação”, (USSENE, 2016, p. 3)

Além disso, existe uma política de gênero no setor da educação, a “Política Nacional de Género no Setor da Educação e Cultura”. Segundo o MEC (MOÇAMBIQUE, 2009), algumas das suas principais ações são: isenção de taxas escolares e concessão de bolsas de estudo; prioridade das meninas em relação aos rapazes em casos de vagas limitadas, Principalmente nos centros internatos; aumento de numero de professoras particularmente nas zonas rurais.

“A Política Nacional de Género e Estratégia de Implementação de 2006, assenta na necessidade de incorporar a abordagem de Género na Legislação, política, programas, estratégias planos de ação, orçamento e em todos os aspectos e processos de desenvolvimento do País,” (MOÇAMBIQUE, 2016, p.6)

A igualdade de género é, desde há muito, um dos objetivos primordiais para o Estado Moçambicano. São várias as diretivas que têm sido criadas com fundamentos da igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres, meninas e rapazes. Contudo, apesar da existência de um quadro legal abrangente, a igualdade de género não foi ainda alcançada. Segundo como mostra a tabela seguinte

Tabela 1: Evolução das matriculas do ensino médio em Moçambique de acordo com Homes e Mulheres-, de 2010- 2015 e de 2015-2019

| Mandatos Presidenciais | Anos | A evolução das Matriculas dos Homens | A evolução das Matriculas das Mulheres |
|------------------------|------|--------------------------------------|--|
| 2010-2014 | 2010 | 454775 | 371997 |
| | 2011 | 458690 | 395877 |
| | 2012 | 455481 | 399699 |
| | 2013 | 456109 | 408051 |
| | 2014 | 464181 | 419813 |
| 2015-2019 | 2015 | 477270 | 438708 |
| | 2016 | 489151 | 454024 |
| | 2017 | 509116 | 481258 |
| | 2018 | 557383 | 523840 |
| | 2019 | 590301 | 545335 |

Fonte: MINEDH, 2019

Os dados indicam que o acesso das meninas no ensino médio em Moçambique está a baixo relativamente a dos rapazes. Isso mostra que o sistema não é inclusivo, é desigual e apresenta problemas de equidade educacional. “Segundo o relatório de monitoramento da Educação Para Todos, Unesco (2005), a disparidade de gênero nas matrículas é característica de muitos dos países com baixa taxa global de matrícula” (UNESCO, 2005, p. 93).

Portanto, a adoção da Estratégia de Gênero por si só não é suficiente para o alcance do progresso de gênero e o exercício pleno dos direitos humanos das mulheres e dos homens. Torna-se necessário fazer-se acompanhar de ações que reforcem a vontade política e a apropriação por todos a todos os níveis.

O Relatório da Unesco (2018) refere que garantir que todos os meninos e meninas se matriculem e frequentem a escola é um projeto conjunto. “Os governos são responsáveis por leis, regulamentos e políticas que promovam oportunidades iguais na educação. Pais, estudantes e comunidades têm papéis a desempenhar para garantir a frequência” (UNESCO, 2018, p. 50) Embora a maioria dos países tenha se comprometido por meio de tratados internacionais e leis nacionais a garantir a igualdade de gênero, esse relatório mostra que o princípio da igualdade é frequentemente violado mundialmente.

Os documentos do setor reconhecem a fragilidade dessa política segundo como documenta:

Não obstante os esforços e avanços alcançados, ainda persistem disparidades de gênero em relação ao acesso, retenção e conclusão de nível nas escolas a todos os escalões e subsistemas, com maior incidência nas classes subsequentes à 1ª classe(series). Ocorrem também discrepâncias no acesso das mulheres aos postos e estruturas de tomada de decisão, no Ensino Técnico Profissional. A presença de profissionais femininos é escassa, a persistência, em muitos casos, de um inadequado ambiente para a presença da rapariga e da mulher tanto como de alunas e profissionais nas instituições de ensino bem como nos centros internatos, a deficiente integração dos assuntos transversais nos currículos e materiais de ensino, entre outros. Tudo isto compromete o alcance dos objetivos do Governo que aloca recursos financeiros e materiais à educação, mas que não produzem os efeitos desejados que se traduziriam na

redução da pobreza, participação de todos: mulheres e homens no desenvolvimento efetivo do país. (MOÇAMBIQUE, 2016, p.1).

O governo afirma “apesar das várias medidas e políticas traçadas para se alcançar a equidade e igualdade de género no sector, as estatísticas mostram que ainda é necessário desenvolver esforços para alcançar resultados efetivos. Embora a taxa de analfabetismo tenha reduzido de 60% em 2001 para 48% em 2008, quase 2/3 das mulheres moçambicanas são ainda analfabetas (MOÇAMBIQUE, 2016). O mesmo documento aponta que:

A insuficiência de programas educacionais alternativos para raparigas adolescentes fora da escola e mães jovens tem contribuído para tais índices. O Governo Moçambicano está ciente da necessidade do incremento quantitativo de raparigas nas últimas classes do primário e no secundário com vista a reduzir as disparidades de género e elevar a paridade. (MOÇAMBIQUE, 2016, p.10).

Verificam-se ainda disparidades nas taxas de alfabetização por sexo e região, sendo as taxas das mulheres muito baixas; A presença feminina na escola diminui à medida que as alunas crescem e o nível de escolaridade aumenta. As taxas de desistência e repetência continuam bastante altas à medida que o nível aumenta, particularmente nas meninas; As mulheres continuam uma minoria no domínio das matemáticas, ciências naturais e tecnologias; Há cursos técnico-profissionais sem nenhuma representatividade feminina em termos de estudantes bem como de professoras; “O Governo coloca prioridade em prover a educação para todos, dando especial atenção às raparigas / mulheres”. (MOÇAMBIQUE, 2016, p.14) “Atribuição de bolsas para meninas no ensino secundário e técnico profissional; estabelecimento de quotas para professoras da área das ciências naturais e matemáticas assim como para as áreas técnicas ainda é considerada masculinas” (MOÇAMBIQUE, 2016, p. 5).

Apesar destas iniciativas, persistem desigualdades de género no sistema educacional como um todo. A isto, se acrescenta a falta de uma orçamentação na óptica de género neste Sector. A pesquisa recomenda às direções distritais de educação e Cultura(secretarias de educação) como

implementadores das políticas de educação em Moçambique, para rever a atual política de género de forma a envolver mais mulheres nas escolas para todos os níveis e promover uma política de formação continuada com cota elevada para as mulheres para reduzir as assimetrias que existem na educação em Moçambique, e divulgar mais, na comunidade escolar e circunvizinhas, os instrumentos legais de proteção das rapariga, perante o assédio e abuso sexual, criar mais e operacionalizar os clubes da rapariga, como um espaço de aprendizagem e partilha, dos alunos e alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisados os documentos do setor de educação e outros documentos divulgados pelas ONGs internacionais a pesquisa chegou as seguintes conclusões: A política de acesso de educação de meninas é um assunto internacional e foi bastante discutido nas grandes conferências mundiais sobre a educação do século XX e XXI.

A política de acesso de educação para as meninas e para as mulheres adultas sempre foi preocupação do governo de Moçambique desde que o país se tornou independente. Existe uma contradição no que vem escrito nos documentos oficiais do governo com os resultados dessas políticas. Isso significa que há problemas de implementação com a atual política de acesso de educação de meninas em Moçambique. Nos seus documentos oficiais, o governo reconhece que apesar das várias medidas e políticas traçadas para se alcançar a equidade e igualdade de género no sector de educação em Moçambique, as estatísticas mostram que ainda é necessário desenvolver esforços para alcançar resultados efectivos.

O acesso a educação de meninas na educação em Moçambique faz-se sentir mais nas capitais províncias do que no interior do país. Este fator está aliada a fraca divulgação dos instrumentos que norteiam esta política e não só, nas zonas mais recônditas do país (seu interior) as questões culturais tem contribuído para o fracasso na implementação desta política. Existe uma tradição muito forte nas sociedades moçambicanas não escolarizadas onde os pais das meninas priorizam mais os casamentos das suas filhas em vez de uma educação formal.

A situação do acesso a educação para as mulheres em Moçambique ainda é mais triste para o grupo etário dos 30 anos e mais. Isto porque a

maior parte deste grupo etário das mulheres adultas encontram-se casadas e são poucos maridos que aceitam que as suas esposas continuem com os seus estudos. Na medida que saímos do ensino básico (fundamental) para o ensino superior ou de pós-graduação, o efectivo das mulheres na educação (nas salas de aulas) diminui cada vez mais. O estado Moçambicano precisa de formular políticas fortes de acesso de jovens e adultos para que as mulheres consigam enquadrar-se na sociedade atual onde a educação constitui a chave para o desenvolvimento de qualquer país.

REFERÊNCIAS

- AKKHARI, A. *Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios*. São Paulo: Vozes, 2011.
- AMÂNCIO, Ligia. *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOLACHA, Natalia. H. *A mulher Moçambicana na ocupação de cargos de Decisão: um estudo de caso no âmbito das Direções Provinciais de Nampula*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2013.
- BOLETIM DA REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, n° 254, I Série, Lei n. 18/2018, de 28 de dez. de 2018
- HYDE, Karin A. L.; MISKE, Shirley. *Thematic Study: girl's education* (draft). International Consultative Forum on Education for All/UNICEF, 2000.
- KAMENS, D.H; BENAVIDOT, D; MEYER, A. *School Knowledge for the masses*. Londres; Washinton: Falmer Press, 1992.
- MARSHALL, J.; PETERS, M. (ed.). *Studies in Educational Policy at the end of the millennium*. In: MARSHALL, J.; PETERS, M. (ed.). *Education Policy*. Cheltenham: Edward Elgar, 1999. p. xiv-xxix.
- MINISTÉRIO DA MULHER E AÇÃO SOCIAL. *Política de Género e Estratégia da sua Implementação* (PGEI). Maputo, 2008.
- MOÇAMBIQUE (Constituição). *Constituição da República de Moçambique*, de 02.11.90. Boletim da República, Maputo, 1. Série, n. 44, 1990.

- MOÇAMBIQUE. Constituição (2004). *Constituição da República de Moçambique*, BR n. 51, I série, 22 dez. 2004.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006–2010/11: fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo, 2006.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. *Agenda do Professor 2010*. Maputo, 2009.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação E Desenvolvimento Humano (MINEDH); UNESCO. *Relatório de Revisão de Políticas Educacionais*. Moçambique, Educação 2030. Maputo, jun. 2019.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Relatório Sobre os Seis Objetivos da Educação Para Todos (E.P.T): Exame Nacional 2015 da Educação Para Todos*. Maputo, 2015.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Estratégia de Gênero do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano para o período 2016-2020: da equidade e igualdade de gênero na educação, rumo ao desenvolvimento integrado sustentável*, 2016.
- MOÇAMBIQUE. REPÚBLICA POPULAR. *Lei 6/92 que altera o Sistema Nacional da Educação, reajustando as disposições nela contidas*. Maputo: Imprensa Nacional, 1992. (Boletim da República, I série, n. 19, 6 maio 1992).
- MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação (2012-2016/19). *Vamos aprender, Construindo Competências para o Desenvolvimento de Moçambique*. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de Junho de 2012. Maputo Moçambique.
- PROGRAMA Quinquenal do Governo (PQG-2010-2014). Maputo, Abril de 2010.
- PROGRAMA Quinquenal do Governo (PQG-2015-2019). Aprovada na 4ª sessão Ordinária do Conselho de Ministros , a 17 de Fevereiro de 2015.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulheres, gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.
- SOUZA, Celina Maria de. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jun./dez, 2006.
- UNESCO. *Educação Para Todos: o imperativo da qualidade*. relatório de monitoramento global. São Paulo: UNESCO, 2005.
- UNESCO. *Relatório de Monitoramento Global: gênero e educação para todos, o salto para a igualdade*. São Paulo: Moderna, 2003/4.
- UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero*, 2018.
- UNIÃO AFRICANA. *Carta africana dos direitos dos homens e dos povos*. 2004

UNIÃO AFRICANA. *Carta africana sobre a democracia, as eleições e a governação*. 2007. Disponível em: www.sadc.int/archives. Acesso em 13 mar. 2020.

USSENE, S. F. M. *A percepção da comunidade distrital sobre a educação da rapariga rural em Moamba*. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA APNAD, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS, Curitiba, 24 a 27 de julho de 2016.

VIANNA, C. P; UNBEHAUM, S. O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1998-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n. 121, p.77-104, jan./abril, 2004.

DESCONSTRUINDO O PRECONCEITO POR MEIO DA VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE NA ESCOLA

Luceli Calle

INTRODUÇÃO

Cada vez mais se presencia, em nossa sociedade, todo tipo de preconceito e discriminação. A falta de tolerância e empatia geram variados tipos de exclusões que leva a se refletir sobre como desconstruir os preconceitos existentes. É entendendo e valorizando a diversidade que se deve lutar por um mundo justo.

Crê-se que é desde a mais tenra da infância que tais pré-conceitos são formados, ou seja, tanto na base familiar quanto na escola. A reflexão deve ter início com os educadores, os que estão em contato direto com os educandos. Devem ser estimulados a refletirem sobre suas práticas escolares, conhecerem a si mesmos em relação aos seus conceitos referentes ao outro

e chegarem à conclusão de que apenas trabalhar conteúdos programáticos com alunos não é o suficiente.

Educadores sensibilizados com a injusta realidade devem pesquisar e trabalhar com atividades, partindo da realidade dos educandos, sendo estas interessantes levando os alunos refletirem quanto ao respeito e a diversidade. Tal trabalho que têm como objetivo maior a desconstrução da prática do preconceito contra as mulheres, idosos, racial, contra a homossexualidade, as diferentes religiões, formas de corpos e classes sociais. Exigem planejamentos, pesquisas, engajamento e atitudes perante as injustiças.

Nesse viés, em concordância com Freire (1987, p. 37) que defende a tese de que, os educadores não devem ser neutros em nossa prática e afirma que, desse modo fala-se que é: “mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”.

A educação se dá em dois movimentos distintos, ou seja, para manter o estado inicial, deixando a situação como está, ou ser um mecanismo de emancipação humana, de modo a corroborar com as liberdades e transformação do cotidiano. Pelos ideais a serem defendidos e pelo que se pratica, podem ser caracterizados como liberais ou conservadores, libertários ou opressores, democráticos ou autoritários.

Por via de consequência, a formação de docentes, seja esta inicial ou continuada, institui-se como um lugar relevante, não só para meditar e debater sobre tais assuntos, como para geração e a efetivação de proposições que permitem vislumbrar novos rumos e progressos no que tange ao respeito relacionado à diversidade no contexto escolar.

Segundo Freire (1987, p. 77), deve-se acreditar e investir na capacidade de discernimento de nossos estudantes e docentes, no sentido de que, tendo uma visão ampla do que acontece tanto no território em que vivem, como no mundo em que se vive, terão condições de analisar o que se passa em sua volta e, das circunstâncias concretas, do mundo em que vivem, em todos os campos de conhecimento, inclusive do conhecimento sensível.

Educar não é apenas constatar; mas seria mudar para tentar transformar o mundo. Desse modo, assiste ao Estado a incumbência de

oferecer o ensino de modo que não haja distinção, tampouco preconceito de qualquer natureza no âmbito escolar, trazendo segurança aos que são vulneráveis as difamações e injúrias. Assim, faria jus ao disposto no texto constitucional, em destaque ao princípio da isonomia de forma a garantir a relevância do cidadão na democracia e levando-se em consideração o contexto atual e a função deste na sociedade.

Outrossim, o direito à Educação não se inicia nem termina com a Educação Básica, mas deve ser garantido a todos os cidadãos ao longo da vida, já que, primeiramente, deve-se defender a educação completa. Alicerçado no texto constitucional, sua execução se dá visando “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo assim, o processo natural educacional contribui com a redução das desigualdades atuais (BRASIL, 1988).

Primeiramente, este trabalho propõe uma breve análise histórica desde criação dos Direitos Humanos pela ONU, passando pela importância da prática das Diretrizes Nacionais em Educação de Direitos Humanos no Brasil.

Em seguida, pretende-se destacar as formas de preconceito contra a mulher, mesmo que recentemente esta fora amparada por lei específica, vislumbra-se, de igual modo, ainda em ambiente escolar, formas de discriminação e preconceito que podem ter maus resultados se medidas urgentes e eficazes não forem tomadas. A educação, como sendo um direito social deve ser garantida a todos, sendo um dever tutelado pelo Estado brasileiro de modo que o aluno não seja prejudicado por atos atentatórios à sua dignidade e/ou honra.

Nesse diapasão, fortalece a definição de multidisciplinariedade e a diversidade nas escolas, cujo foco central testifica a necessidade punitiva em combate à violência, de modo a unir, cada vez mais, a família-escola-sociedade. Nessa tríade em prol da saudável convivência escolar, finaliza-se o presente trabalho, destacando as formas de preconceitos e discriminações existentes na escola e a busca de soluções a fim de minimizá-la.

Segue um relato de experiência da gestora de uma escola estadual, em que foi criado um projeto multidisciplinar tendo o início baseado na reflexão de solucionar problemas enfrentados pela comunidade, ou seja, preconceito e violência contra a mulher. Ocorreu o incentivo e a

participação de todas as disciplinas, de todas as séries que compõe a escola, envolvendo também toda comunidade escolar.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é discorrer sobre a importância da equipe escolar em relação aos alunos que discriminados, seja por cor, raça, religião, opção sexual, gênero, obesidade ou qualquer outra forma, devendo a Escola se ater à integridade física e moral do educando. Por fim, utilizou-se o enfoque dedutivo e o levantamento bibliográfico, além da pesquisa qualitativa.

1. UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

Os Direitos Humanos são direitos fundamentais de todo ser humano, para que possa ter uma vida digna na sociedade em que vive. São direitos à igualdade, independente de religião, raça, sexo, entre outros. Trata-se de um conjunto de regras, as quais, o Estado e sociedade devem respeitar e obedecer, visando à manutenção da justiça e da paz de todos os cidadãos.

Proteger os indivíduos das injustiças, autoritarismos, do assédio moral, da demonstração de poder é a principal função dos Direitos Humanos, ao menos deveria ser na prática. Direitos Humanos são sinônimos de igualdade, liberdade, os quais formam um conjunto de leis tidas como essência dos seres humanos. A ideia de Direitos Humanos aparece A.C., onde já existiam algumas atitudes para proteção do Ser humano em relação ao Estado.

Segundo Carvalho (2008, p. 04), na antiguidade já havia um direito superior criado pelos deuses e não pelos homens. Durante a Idade Média, com as propriedades privadas, iniciam-se formas de opressões e subordinações dos proprietários aos vassalos. De acordo com Pinheiro (2008, p. 05), foi durante esse período que aparecem as lutas que assegurem as liberdades dos homens, ou seja, os primeiros ideais pelos Direitos Humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, foi o primeiro documento de maior visibilidade ao mundo, surgindo durante a Segunda Guerra Mundial, devidos aos atos de barbárie e de perversidades contra seres humanos. Tais injustiças foram o impulso

propulsor para tal Declaração. Tendo como reconhecidos os valores de igualdade, fraternidade e liberdade.

A nova comissão das Nações Unidas adotou em uma Assembleia Geral que vários países aliados foram designados para representar a comunidade global, sejam estes, Austrália, Bélgica, Bielorrússia, Chile, China, Cuba, Egito, França, Índia, Irã, Líbano, Panamá, Filipinas, Reino Unido, EUA, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, Uruguai e Iugoslávia. Sob a presidência dinâmica de Eleanor Roosevelt, a viúva do presidente Franklin Roosevelt (GOULART, 2012).

Os membros de tais estados que formaram as Nações Unidas trabalharam em conjunto e criaram trinta artigos de Direitos Humanos. Muitos desses direitos, atualmente, fazem parte de nações democráticas e de suas leis. A História dos Direitos Humanos no Brasil está atrelada às Constituições Brasileiras. A primeira Constituição Imperial, em 1824, descreveu alguns direitos humanos, mesmo que a maioria ainda estivesse concentrada nas mãos do Imperador.

O Brasil passou por outras várias Constituições, porém, somente em 1988 que foi o marco jurídico da ruptura do regime Militar para a transição democrática, institucionalizando assim os Direitos Humanos no Brasil. Nosso país tornou-se democrático, porém acompanhando a forma democrática liberal, isso é, tendo como princípios fundamentais a igualdade, liberdade e fraternidade.

Segundo Marques (2008, p. 56) “O paradigma democrático moderno precisa ser revisto, pois o fundamentalismo do direito de igual respeito e consideração exige uma esfera pública pluralista na qual se assente o respeito recíproco e simétrico às diferenças.” Assim, os três princípios fundamentais citados acima, não são suficientes para que haja de fato uma democracia participativa, necessitam passar por questionamentos crítico, visando a subjetividade.

Nesse sentido, o Estado centralizado criou uma subjetividade coletiva, transformando os sujeitos em unidades iguais, em caráter universal. É necessário ir além do limitado campo tradicional da cidadania e com isso ampliar o domínio da prática dos direitos democráticos.

De acordo com Marques (2008, p. 56), a democracia participativa não se resume apenas ao ato de votar. O que deve ocorrer são diferentes

espaços de interação social e diversas formas de participação política, valorizando igualdade, respeito às diferenças, solidariedade e autonomia.

Em resumo, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, criada em 2012, baseou-se em tais reflexões. Tal declaração é bem mais ampla e tem em seu texto maior abrangência contemplando a diversidade e a subjetividade do cidadão. Portanto, a análise das DNEDH faz com que educadores reflitam sobre práticas a serem realizadas no sentido de melhorar situações desumanas existentes em nossa sociedade, buscando ir além da simples memorização de conteúdos, valorizando assim uma formação mais solidária, justa, enfim, mais humana.

2. FORMAS DE PRECONCEITOS E DISCRIMINAÇÕES EXISTENTES NA ESCOLA

De início, é mister destacar que há vários tipos de discriminação, tais como a étnico-racial, religiosa, física, linguística, de gênero, política, social e econômica, geracional, contra homossexuais e a transfobia. Assim, tal preconceito pode ser compreendido por vários prismas, como restringir, excluir ou violar a dignidade e da igualdade de tratamento alheio. Tal fato representa aversão a esses que foram destacados e, obviamente, a consequente e inevitável violação dos Direitos Humanos.

Nesse viés, entender a diversidade, fundado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é caracterizá-la como um elemento notável de qualquer tipo de vida social, o que determina o respeito às diferenças na sociedade, em vez de utilizá-las como critério de exclusão política e até mesmo, social.

Ademais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é muito clara quando começa cada um de seus artigos com o seguinte: “Todo ser humano tem direito a [...]”. Portanto, a única circunstância para que uma pessoa seja considerada como sujeito de direito é que seja humana, pois se trata de um conceito antropológico, ético, filosófico e jurídico, já que nenhuma característica deve levar à carência dos direitos que são universais. Assim, o documento ratifica que:

Para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam. Para isso, todos os atores do ambiente educacional devem fazer parte do processo

de implementação da Educação em Direitos Humanos. Isso significa que todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais, de suas escolhas de credo; orientação sexual, identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruir de uma educação não discriminatória e democrática (BRASIL, 2012).

Nesse caminho, a escola torna-se um local rodeado por diferenças, tendo a discriminação e o desrespeito como fatos triviais que devem ser tratados e minimizados desde os primeiros anos dos alunos. Outrossim, é um espaço caracterizado por relações, conflitos, e elos sociais, pois se apresenta como um âmbito na qual a intervenção educacional pode desencadear um elemento de formação ética e de construção cidadã, direcionado para a justiça, a diversidade e a igualdade.

Sobre tal aspecto, Cavalleiro (2000) afirma:

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interação com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (CAVALLEIRO, 2000, p. 35).

Cabe destacar que, as condições oferecidas em termos de materiais nas escolas e a formação dos docentes ainda permanecem insuficientes para ofertar a educação de qualidade para todos, da mesma forma o reconhecimento e valorização histórica, cultural e de identidade dos afrodescendentes.

Mas, o que se vislumbra no cotidiano escolar é que, infelizmente, há violência em quaisquer das proporções, ultrapassando a agressão física, migrando para verbal, psicológica, emocional, moral, e que muitas vezes são oriundas da discriminação e do preconceito, e advém de posturas

violentas dirigidas a pessoas em formação de caráter e cidadania e em constante transformação.

Em se tratando de preconceito na escola, trata-se de uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANT'ANA, 2005, p. 06).

Convém ressaltar que a escola ajuda a construir com os alunos valores, pois todos educadores estão de todas as formas, não somente professores, mas os demais funcionários a elaborarem e disseminarem ações educacionais que transmitem valores sejam morais, éticos, entre outros. Assim, tal fato deve ser construído tanto na formação inicial, quanto na continuada da equipe escolar.

Entretanto, a escola faz parte de um contexto social múltiplo que envolve diferentes realidades. Essa diversidade social frequentemente é alvo de comparações, desigualdades e preconceitos, e a escola, sendo parte da sociedade, sofre reflexos dessas desigualdades. A educação se traduz em interações sociais com as quais as pessoas procuram modificar o comportamento, as disposições comportamentais e as características de personalidade de outras pessoas tendo em vista uma meta (SCOPEL; GOMEZ, 2006, p. 02).

Assim, é imprescindível que os adultos tenham, sem exceção, a mesma forma de tratamento com os jovens e as crianças, reconhecendo os direitos iguais e para todos, ofertando àqueles que mais carecem devido às condições necessárias a fim de alcançá-los, mas não os privilegiando, mas, sim, o exercício da isonomia, e ficando atentos às situações que devem ser intervindas efetivamente.

Em resumo, destaca-se que os alunos poderão, dessa forma, reconhecer e respeitar os direitos daqueles que tem opiniões e opções distintas de alguns, de modo a valorizar o coletivo, visualizando de maneira crítica o mundo em que vivem, buscando-se, assim, os ideais da inclusão social e lutando sempre que se depararem com discriminações e injustiça social.

3. DISCRIMINAÇÃO CONTRA A MULHER - A MAIS ANTIGA FORMA DE DESIGUALDADE SOCIAL

A violência contra as mulheres não é atual na história da sociedade, pois compõe um sistema sociohistórico que regularizou as mulheres numa situação hierarquicamente inferior no nível de perfeição metafísica, em relações assimétricas entre o gênero masculino e feminino. Assim sendo, vislumbra-se o preconceito em relação ao gênero feminino, a discriminação e a intolerância que constituem predicativos da violência, trazendo à baila a interpenetração de módulos distintos, seja o gênero, raça, etnia e classe social.

Segundo o pensamento pós-estruturalista, a identidade de gênero não é um dado natural, mas sim o resultado de uma série de discursos que permeiam as relações de poder entre as pessoas. Esses discursos hierarquizam grupos e validam o que é considerado normal a partir do que é estabelecido pela ordem dominante. O termo gênero, portanto, diz respeito aos processos culturais que atuam mediante relações de poder, construindo padrões hegemônicos, a partir de corpos sexuados (SCOTT, 1995).

Nesse viés, cabe salientar que mesmo com os altos índices estatísticos de preconceito e violência contra as mulheres e, com os tímidos avanços sociais, políticos e jurídicos nessa seara, a fim de se minimizar a violência, defende-se o ideal de que o movimento dos direitos humanos ainda necessita buscar meios efetivos na propagação da cidadania e dos direitos das mulheres.

A identidade de gênero pode ser compreendida como a autopercepção de cada pessoa em relação às categorias sociais que dizem respeito ao masculino e ao feminino, a parte de uma representação biológica que se constrói pelos fatores sociais e culturais que são predominantes na formação. É um dos elementos constituintes da identidade, mas não a definidora desta. Seu desenvolvimento ocorre desde o nascimento, numa interação constante entre o indivíduo e os outros, não se constituindo nem se apresentando de maneira fixa (LOURO, 2003; RIBEIRO, 2003).

Analisando brevemente a história da mulher em nossa sociedade, Perrot (2008) destaca que pouco se falava e se registrava sobre a mulher, até as mesmas eram convencidas de sua pouca importância e assim participavam da destruição de seus papéis sociais. A partir de 1960, com advento da história das mulheres deu-se na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, e na

França uma década depois, a mulher foi colocada como objeto de estudos nas ciências humanas e na história, devido a vários fatores científicos, sociológicos e políticos.

Entretanto, a violência que a mulher passa está no seu cotidiano, incorporada e arraigada no seio social e coletivo da nossa sociedade, tanto de homens, como, também, de mulheres, que autenticam a subordinação do gênero ao domínio do masculino. Ademais, tal violência está velada no mascaramento e na subordinação cotidiana, entre tantos outros tipos, cujo reflexo se transforma num objeto tão desvalorizado, além de servir às leis imperativas em que algumas são submetidas, como as do comércio e do turismo sexual.

Contemporaneamente, há um avanço significativo quanto à participação da mulher na sociedade e em outros níveis sociais, antes considerados “masculinos”. Porém, ainda há um enorme contingente de mulheres que atuam em profissões “femininas”, setores vindos já bem delineados histórica e socialmente.

Corroborando com essa linha de raciocínio, Leonardo (2016) aduz que:

Apesar de a sociedade viver em tempos modernos, em que o tema deveria ser visto e tratado com a naturalidade que lhe condiz, ainda se faz necessário enfatizar a obrigação da igualdade, cujo princípio se encontra na Lei Maior, pois são frequentes os episódios de preconceito vividos por milhares de pessoas, devido à orientação sexual a que pertencem. Em alguns casos, o desfecho pode ser de forma brutal, ceifando vidas e cultivando a intolerância e discriminação. (LEONARDO, 2016, p. 208).

Dessa forma, contra essa forma de violência que a luta feminista deve lutar, haja vista que, a violência vai ser compreendida além de mera agressão física ou de qualquer outra forma. Assim, a violência de gênero pode ser interpretada como uma celebração do preconceito, de atos discriminatórios e do sentimento intolerante pelos quais as mulheres vêm passando ultimamente.

A produção de conhecimento sobre o atual desenvolvimento de políticas públicas de educação pela perspectiva da redução da desigualdade

de gênero no sistema público de ensino brasileiro é ainda escassa e segue a tendência geral das pesquisas de gênero na educação, caracterizadas pela precária divulgação (ROSEMBERG, 2001).

Ademais, são carentes as investigações que abarcam o impacto discriminatório de gênero nas políticas públicas nas escolas no país, como a retirada do tema em abordagens curriculares, bem como a escassez dessas abordagens testifica-se na dificuldade de análises densas acerca do debate da igualdade entre homens e mulheres disposto na Carta Magna de 1988.

Em suma, destaca-se que a igualdade de condições das mulheres perante os homens se pressupõe por meio do desenvolvimento de conceitos éticos, morais e de respeito e solidariedade mútuas. Entretanto, é de grande relevância que haja estudos e práticas acerca do tema que envolve a construção de identidades de gênero, sobre estereótipos, preconceitos e discriminações, e intimamente sobre as maneiras sutis com as quais elas são dispostas pelo jugo perverso da sociedade.

4. MULTIDISCIPLINARIDADE E DIVERSIDADE

Fazendo uma breve análise histórica sobre a formação de docentes para trabalharem multidisciplinarmente em todas as etapas de ensino, deve ser realizada uma prática educacional em várias disciplinas, todavia em sua formação deve-se vivenciar rotineiramente a multidisciplinaridade teórica e prática nesse sentido.

Dessa forma, com o fim do período ditatorial, as experiências que visavam reformular o currículo de Pedagogia se ativeram para a formação de professores, contudo, somente para o início do Ensino Fundamental que objetivaram corrigir a dissonância e a atingir níveis satisfatórios de qualificação, que já eram comprovados devido o desempenho desses educadores nos concursos e processos seletivos.

Tais alterações contribuíram para que a formação de educadores também fosse possível por meio do Ensino Superior ofertando chances de diversos tipos de ensinos à distância, reduzindo, assim, a qualidade educacional. Dessa maneira, convém ressaltar que é necessário que aconteça uma reformulação curricular para a formação de professores sobre

a multidisciplinaridade para envolver a diversidade, o qual caracteriza o cotidiano em que se vivem hodiernamente.

Ball e Mainardes (2011) realizaram um estudo sobre as reformas educacionais duas realidades distintas: Reino Unido e Estados Unidos. A reforma tem como objetivos a resolução dos problemas educacionais. No Reino Unido a escola é gerenciada como um a empresa, em que os professores são liderados pelo diretor, seguindo assim um modelo comercial em que provoca o abandono das pesquisas.

Há a presença marcante de avaliações que buscam mensurar a educação por meio de números a fim de estabelecer a responsabilização do professor pelo possível fracasso e também é comum a imposição de procedimentos. Nesse modelo o professor é apenas um trabalhador que não reflete sobre suas ações, somente seguem modelos prontos impostos.

No caso dos Estados Unidos, os educadores são atores da reforma, pois participando do processo de decisão e não apenas são objetos delas. Professores agentes de transformação que se baseiam em pesquisas acadêmicas promovendo visões mais plurais. Diante do exposto, no cotidiano escolar deve haver a gestão democrática, a qual envolve gestão, educadores, educandos e toda comunidade. Assim, todos se tornam agentes de transformações que nossa sociedade tanto precisa.

Portanto, de nada valem todas as pesquisas, dados levantados e a não existência da prática. Nessa linha de raciocínio, Tiba (2011) ressalta que: “Pensar precede o fazer, mas não adianta só pensa e não fazer. É a ação de nadar que me torna um nadador. Conhecimento é informação em ação. Para existir, preciso agir”.

De acordo com Freire (2014, p. 22) “a educação exige pesquisa, alegria, esperança, a convicção de que a mudança é possível e também que a educação é uma das formas de intervenção na sociedade” e que eles, como futuros docentes e pedagogos, tem um papel fundamental a desempenhar na educação e particularmente na escola.

Contudo, é partindo da prática da gestão democrática e do comprometimento de todos os envolvidos que se atingirão os objetivos de valorizar a diversidade humana e a igualdade de oportunidades a todos os componentes da sociedade.

5 UNINDO TEORIA À PRÁTICA

Crê-se que a teoria é muito importante, porém a prática é o exercício e a constatação de atingirmos ou não os objetivos propostos. Nesse capítulo faremos um relato de experiência, no qual constatamos que é possível fazer a diferença, unindo conteúdos sistematizados a temas que valorizem o respeito ao indivíduo e a diversidade existente em nossa sociedade.

Assim sendo, devido esta autora exercer a função de Diretora de Escola Estadual, destaca-se a iniciativa e coordenação de tais projetos. Há dois anos perceberam-se problemas que aconteciam fora da escola, ou seja, na comunidade local, os quais eram trazidos também dentro da escola e da sala de aula. Tais problemas prejudicavam a convivência entre os alunos, bem como a aprendizagem dos mesmos.

Nessa escola estadual cursam alunos desde a 1ª série do Ensino Fundamental, até a 3ª série do Ensino Médio, ou seja, Fundamental I, II e Ensino Médio. Partindo de tal realidade, começamos a discutir em reuniões semanais com os educadores de todas as disciplinas sobre possíveis soluções para tais problemas.

Trabalha-se com a formação continuada dos professores todas as semanas e depois de alguns meses, tais educadores já começaram a realizar pesquisas e criar atividades multidisciplinares. Para tanto, é preciso proporcionar e estimular o professor em formação continuada subsídios para que ele seja “capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar” (IMBERNÓN, 1994, p. 50).

Para tal autor, tanto a formação inicial, quanto a continuada são de extrema importância e devem ter qualidade, pois exercer o cargo de educador é uma atividade desafiadora a qual exige disposição do profissional para pesquisarem, aprenderem e manterem-se atualizados, acompanhando assim as diversidades existentes em nossa sociedade.

Outrossim, a equipe gestora e professores realizam vários projetos que visam fazer o aluno refletir sobre tais problemas e através de atividades praticarem soluções mais viáveis para a resolução dos mesmos. Tudo

começou com os temas violência contra as mulheres, machismo, ou seja, questão de gênero.

Criou-se um Blog da escola em que cada professor realizou e registrou alguns projetos. Com o tempo foram surgindo mais temas de acordo com a realidade e necessidade dos educandos e da sociedade, sendo esses: *bullying*, preconceito racial, contra idosos, empatia, gordofobia, nanismo, homofobia, respeito mútuo, solidariedade, ética, cidadania, feminicídio, entre outros.

Em momento algum deixamos de trabalhar os conteúdos já programados, todas as disciplinas foram contempladas, para tanto fazemos uso da multidisciplinariedade, utilizando pesquisas, em especial com materiais atuais divulgados na mídia, o que estimulou muito a participação de todos os envolvidos.

Durante as atividades desenvolvidas, sempre procuramos envolver a comunidade, através de pesquisas com os mesmos, debates, palestras e exposições. Com o decorrer dos projetos fomos constatando que a maioria mudou o comportamento tanto nas salas de aulas, quanto fora delas. Assim, verificamos que os objetivos que estão sendo atingidos, estamos formando alunos reflexivos, críticos e empáticos.

Devemos ressaltar que no início não foi muito fácil, porque houve resistência de alguns professores, porém aos poucos a maioria foi revendo suas atitudes, fazendo auto avaliações das atitudes e também dos próprios preconceitos que carregavam e assim puderam trabalhar juntamente com os alunos e comunidade, produzindo muitos trabalhos de excelente qualidade.

Portanto, é gratificante executar tal projeto, o qual envolve toda escola e a comunidade, pois são temas de extrema importância para nossa sociedade. Temas que os cidadãos precisam refletir e praticarem, em seu dia a dia, como a igualdade, empatia e justiça para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se a pesquisa cujo teor se trata da maneira com que algumas pessoas, no âmbito escolar, sofrem discriminação por seguirem determinados ideais ou preconceito por questão racial, de gênero entre

outros fatores. Nessa seara, é salutar que educadores transmitam valores junto com alunos, equipe escolar e comunidade a fim de reduzir ou procurar sanar de vez esse mal do preconceito que assola a sociedade.

Com a presente pesquisa pode-se constatar que a escola é uma extensão da sociedade e deve-se partir da realidade na qual está inserida, pois todos os envolvidos na educação devem agir com responsabilidade, compromisso ético e político tanto da pesquisa quanto no contexto em que se insere a partir dos quais é desenvolvida.

Além do mais, são válidas todas tentativas concretas de promoção da justiça social em contextos educacionais em que todos são agentes e sujeitos que participam do processo. Portanto, é necessário esclarecer que é fundamental que os profissionais da educação não assumem a mediocridade da sociedade preconceituosa e se tornem, ou seja, militem favoravelmente contra as desigualdades e as injustiças.

Abordaram-se, então, após discorrer acerca da história dos Direitos Humanos, as formas de disseminação de violência de qualquer forma, oriundas do preconceito e aversão àqueles que mantem um posicionamento ou ideal distinto, sobretudo, no âmbito escolar. A sociedade em geral deve-se ater a este problema uma vez que tal ódio a essas pessoas pode migrar a fins catastróficos, como homicídio.

Discorreu-se, em seguida, a forma discriminatória sobre a questão de gênero, que afeta às mulheres, no polo passivo, também se tratando do espaço escolar. Ademais, destacaram-se os ideais de multidisciplinariedade e diversidade, sendo assuntos indispensáveis a boa rotina, cujo trabalho deve ser empenhado por toda equipe, alunos e comunidade. Doravante, destacou o relevo do trabalho executado por esta autora junto a alunos e equipe escolar que rendeu resultados satisfatórios que podem servir de base para futuras pesquisas nessa área da educação.

Por derradeiro, pode-se abstrair do exposto que uma escola que promove a igualdade será, também, um local para todos e todas de maneira isonômica e sem discriminações, tendo a potência de formar uma sociedade livre do ódio, violência, perseguição, ou seja, que pratique, realmente, os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- CARVALHO, Flávio Rodrigo Masson. Os direitos humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e o pensamento filosófico de Norberto Bobbio sobre os direitos do homem. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. 6, n. 57, p. 1-4, set. 2008. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5147. Acesso em: 20 set. 2017.
- CAVALLEIRO, Eliane dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em: 20 set. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOULART, Michel. *10 fatos sobre a História dos Direitos Humanos*. 2012. Disponível em: <http://www.historiadigital.org/curiosidades/10-fatos-sobre-a-historia-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 10 out. 2017.
- IMBERNÓN, Francisco. *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1994.
- LEONARDO, Francisco Antonio Morilhe. A efetividade da Lei Maria da Penha quanto à orientação sexual. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, v. 6, n. 3, p. 201-212, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, 2008.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PINHEIRO, Flávia de Campos. *A evolução dos direitos fundamentais e os documentos internacionais para sua proteção*. São Paulo: PUC-SP, 2008.

- RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2003. Tese (Doutorado) - Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n.1, p. 47-68, 2001.
- SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo nas escolas*. Brasília: MEC, 2005. p. 39-68.
- SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silvério. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. *Revista Educação e Tecnologia*, São Paulo, Faculdade de Aracruz (ES), v. 2, n. 1, p. 1-14, 2006.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- TIBA, Içami. *Pais e educadores de alta performance*. São Paulo: Interage, 2011.

GÊNERO, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO: MUDANÇAS DE PARADIGMAS HISTÓRICOS QUANTO AOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DA POPULAÇÃO LGBT

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Talita Santana Maciel

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

Desde 2017 temos publicado os resultados de uma pesquisa desenvolvida a partir de uma colaboração científica, inicialmente entre nós, autoras e autor do presente texto, Matheus, Talita e Tânia (MACIEL; SILVA; BRABO, 2017; SILVA; MACIEL; BRABO, 2017, 2019), e depois junto da prezada Alessandra de Moraes (SILVA; BRABO; MORAIS, 2019). Este texto encerra o primeiro ciclo dessa pesquisa, iniciado no final de 2016 e encerrado em meados de 2019, em que nos limitamos

a investigar o reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT¹ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros em geral) por meio de pesquisa bibliográfica e documental, elegendando as literaturas da *Teoria das Gerações dos Direitos Humanos* e de gênero como principais norteadores da investigação.

Na época em que propusemos essa colaboração desenvolvíamos pesquisas individuais cada², cujo encontro de seus resultados e interesses culminou nessa pesquisa colaborativa. Ao mesmo tempo em que aqui publicamos seus resultados finais, anunciamos o início do segundo ciclo da pesquisa, agora com os documentos oficiais nacionais e internacionais de direitos humanos como *corpus* de análise, a procura de mapear o reconhecimento dos direitos humanos de ambos os públicos, mulheres e LGBTs, do ponto de vista normativo. Nessa nova empreitada, estão Matheus e Tânia como membros de sua equipe.

Neste texto, portanto, ressalta-se que por meio das gerações/dimensões de direitos, conforme as demandas de reivindicações de direitos ficaram conhecidas, mudanças significativas foram postas aos paradigmas culturais, sociais e jurídicos antes afirmados ao redor do mundo. A culminância de tais mudanças foi dada a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU), fundada em 1945 no período pós-guerra, quando houve o reconhecimento universal de que todas as pessoas são dotadas de direitos naturais e inerentes a qualquer sujeito que integra o gênero humano.

Assim, a declaração pôde afirmar as reivindicações promovidas por movimentos sociais e políticos em momentos anteriores em busca de igualdade e melhores condições de vida. Movimentos que se referem aos períodos da primeira e segunda gerações/dimensões de direitos – de direitos civis e políticos, e de direitos econômicos, sociais e culturais, respectivamente. Dada a gravidade encarada já no início do século XX em relação ao cumprimento e reconhecimento dos direitos reivindicados até aquele momento, surge, principalmente pelas mobilizações e discussões trazidas com o final da Segunda Guerra Mundial, a denominada terceira geração/dimensão de direitos, novo fenômeno que se incumbiria, sobretudo, de consolidar e guardar a paz entre as nações e afirmar o reconhecimento e cumprimento dos direitos humanos.

No entanto, elaborada no interior desse terceiro evento de direitos, a DUDH e, conseqüentemente, a própria ONU, mostraram-se excludentes no que se refere aos direitos de determinados grupos/sujeitos sociais e/ou categorias humanas. Por muito tempo, a ONU não se manifestou a respeito de temas como identidade de gênero, orientação sexual e igualdade de gênero, os quais, na contemporaneidade, são reconhecidos formalmente pela organização e documentos/tratados internacionais como os “novos” direitos humanos e estão entre suas prioridades de exercício (MACIEL; SILVA; BRABO, 2017; SILVA; BRABO; MORAIS, 2019).

É nesse sentido que o presente texto assume como objetivo investigar, a partir de revisão bibliográfica e análise documental, a trajetória histórica do reconhecimento dos direitos humanos na perspectiva do desenvolvimento da categoria de gênero – com enfoque aos dois públicos que protagonizam a categoria social e estudos de gênero –, a afirmação dos direitos das mulheres junto ao Movimento Feminista e afirmação, junto ao reconhecimento recente, dos direitos das pessoas LGBT, junto ao Movimento LGBT. Apresenta-se, outrossim, uma análise e reflexão da conjuntura política educacional contemporânea a respeito dos desafios que se apresentam à Educação diante deste cenário de mudanças de (antigos para novos) paradigmas conflitantes.

BREVE HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS

As várias constituições ocidentais do século XIX, que surgiram em consequência das declarações do fim do século XVIII, como a *Declaração da Virgínia* (Estados Unidos da América – 1776) e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (França – 1789), marcam a chamada primeira³ geração/dimensão de direitos humanos. Este primeiro ciclo de direitos tem na Revolução Francesa de 1789 um marco divisor, a qual deixou como legado o reconhecimento de três valores fundamentais: a igualdade, a solidariedade e a liberdade.

³ É importante destacar, com base nos escritos de Piovesan (2002), que uma geração/dimensão de direitos não substitui a outra, nem, tampouco, estão dissociadas. São ciclos que se interagem, estão organicamente relacionados, de tal forma que uma dimensão de direitos complementa e se realiza junto com as outras e, mesmo quando entendida sob o olhar de linearidade histórica, ou seja, como evolução da implementação de direitos, cede espaço aos já firmados conceitos de indivisibilidade e interdependência e, sobretudo, cede espaço ao fato de que todas as categorias encontram seu ponto de convergência na dignidade humana.

Embora a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* tenha consagrado direitos básicos, importantes no reconhecimento de sujeitos de direitos e necessários ao desenvolvimento integral de todos os seres humanos, o lema amplamente divulgado no processo revolucionário (liberdade, igualdade e fraternidade) não foi integralmente garantido no documento redigido. Mesmo diante da luta de mulheres que reivindicavam direitos específicos e mais amplos, como a proteção à maternidade e o direito ao salário igualitário, a igualdade entre os sexos foi desconsiderada na escrita da Declaração de 1789. Como afirmam Toscano e Goldenberg (1992, p. 45), no ano de 1787, a líder feminista e filósofa Olympe de Gouges redigiu as seguintes palavras no décimo artigo da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*: “ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo de princípio; se a mulher tem o direito de subir ao patíbulo deve ter também o de subir ao pódio, desde que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei”.

Porém, Olympe de Gouges, juntamente com outras mulheres, não conseguiu garantir, durante a Revolução Francesa, direitos que colocam os sexos feminino e masculino em situação de igualdade, e ainda foi condenada à morte sob a acusação de “[...] ter querido ser homem e ter esquecido as virtudes próprias do seu sexo”, conforme declara a petição de 1793, em que Robespierre pede sua execução em guilhotina. Cerca de 500 outras mulheres foram executadas neste mesmo período (CARVALHO; RABAY; BRABO, 2010).

Os direitos reclamados nesse primeiro ciclo de direitos humanos atendiam, na verdade, às necessidades da classe que emergia naquele momento (a burguesia) no processo de constituição do mercado livre e, conseqüentemente, criavam as condições favoráveis à consolidação do modo da produção capitalista, sendo, por isso, fundamental a consolidação do Estado liberal e a regulamentação constitucional dos direitos dos indivíduos (DORNELLES, 2006). Neste sentido, Nodari e Botelho (2008, p. 137) afirmam que, hoje, essa primeira geração de direitos humanos inclui os direitos civis e políticos:

[...] como o direito à vida, liberdade, propriedade, segurança pública, a proibição da escravidão, a proibição da tortura, a igualdade perante a lei, a proibição da prisão arbitrária, o direito a um julgamento justo, o direito de habeas corpus, o direito

à privacidade do lar e ao respeito à própria imagem pública, a garantia de direitos iguais entre homens e mulheres no casamento, o direito de religião e de livre expressão do pensamento, a liberdade de ir e vir dentro do país e entre os países, o direito ao asilo político e de ter uma nacionalidade, a liberdade de imprensa e informação, a liberdade de associação, a liberdade de participação política direta ou indireta, o próprio princípio da soberania popular e regras básicas de democracia (liberdade de formar partidos, de votar e ser votado, etc.).

Localiza-se, ainda, nesse primeiro ciclo de direitos humanos, uma das lutas mais importantes das mulheres, pertencente às primícias do então chamado Movimento de Mulheres e que viria a ser conhecido posteriormente como Movimento Feminista: a que diz respeito à participação política (especialmente o direito ao voto), reivindicação só conquistada no século XX em alguns países do Ocidente.

A chamada segunda geração/dimensão de direitos humanos relaciona-se com as lutas implementadas devido à ascensão da classe trabalhadora industrial. Emergiu no contexto de desenvolvimento do pensamento socialista e das diversas conquistas trabalhistas, representando, portanto, de acordo com Peruzzo (2002), o ciclo de reivindicações por direitos sociais, como o usufruto de um modo de vida digno com acesso ao patrimônio social: Educação, Saúde, aposentadoria, lazer, entre outros.

Assim, na sequência histórica em que evoluíram os acontecimentos, os direitos considerados de primeira geração passaram a ser violados sistematicamente e, com o avanço do capitalismo e as mudanças no modo de produção, surgiram lutas pela ampliação dos direitos humanos. Os direitos humanos de segunda geração expressam as chamadas *liberdades positivas* do cidadão, ou *direitos econômicos, sociais e culturais* e buscam proteger a integridade social do homem. Não se tratava mais de considerar o direito à sobrevivência, mas sim “[...] de construir condições para uma vida digna, no mundo do trabalho, dentro do modo de vida capitalista” (PIRES, 2011, p. 52).

Nesse momento, movido pela crítica de que o sistema capitalista é incapaz de efetivar uma sociedade justa e igualitária, o movimento socialista impulsionou tentativas de mudanças no decorrer do século XIX

e início do século XX, evidenciando, inclusive, os problemas vivenciados pelas mulheres trabalhadoras, como a dupla jornada de trabalho e a desvalorização do trabalho doméstico. Observa-se, portanto, uma preocupação quanto à igualdade neste período, no âmago das discussões sobre as ideias socialistas.

A chamada segunda geração/dimensão de direitos compreende, nos dias de hoje, segundo Nodari e Botelho (2008, p. 137-138):

[...] o direito à seguridade social, o direito ao trabalho e à segurança no trabalho, ao seguro contra o desemprego, o direito a um salário justo e satisfatório, a proibição da discriminação salarial, o direito a formar sindicatos, o direito ao lazer e ao descanso remunerado, o direito à proteção do Estado e do Bem-Estar-Social, a proteção especial para a maternidade e a infância, o direito a participar da vida cultural da comunidade e de se beneficiar do progresso científico e artístico, a proteção dos direitos autorais e das patentes científicas.

Nas primeiras décadas do século XX, os direitos humanos de segunda geração/dimensão foram incorporados à ordem jurídica de alguns Estados e nas constituições mexicana (1917), russa (1918) e da República de Weimar, na Alemanha (1919). Além dessas constituições, a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), pelo tratado de Versalhes (1919), contribuiu para a ampliação da realidade sociopolítica e para a abrangência dos direitos humanos, que deixaram de ser entendidos apenas como direitos individuais e passaram a agregar o entendimento dos direitos coletivos de natureza social.

A terceira geração/dimensão de direitos humanos teve início após as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial (em que a ideia de direitos humanos esteve próxima de ser extinta), mais especificamente, após a aprovação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH), em 10 de dezembro de 1948, pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Foram proclamados, por meio desta, direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, em caráter de indivisibilidade e interdependência⁴. A autora Benevides (2002, p. 128) acrescenta que a terceira geração/dimensão de direitos refere-se “[...] à defesa ecológica,

⁴ Mais tarde, tal caráter de interdependência e indivisibilidade foi reiterado pela Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, realizada em Viena no ano de 1993.

à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico”.

Candau (1995) aponta para uma quarta geração/dimensão de direitos humanos referente ao direito à vida em sua dimensão planetária, que inclui o direito à vida saudável em harmonia com a natureza, aos princípios ambientais e ao desenvolvimento sustentável, conforme posto na Declaração do Rio em 1992⁵.

Assim como destaca Peruzzo (2002), ainda no terceiro ciclo de direitos, os titulares de direitos humanos não são apenas os indivíduos, mas os grupos humanos, reconhecendo-se o direito de autodeterminação dos povos e grupos historicamente discriminados e hostilizados, os direitos dos negros, das crianças, das mulheres, etc. Contudo, observa-se aqui que, apesar dos avanços propiciados pelas diversas lutas por direitos e pela promulgação da DUDH, nem sempre esses direitos foram contemplados e se efetivaram para determinados grupos e sujeitos sociais. A DUDH, ainda que prevendo os direitos das mulheres no que concerne à igualdade perante os homens (breve e ligeiramente logo no artigo 1.º e nomeadamente no artigo 2.º, mostrou-se excludente nas especificidades de reivindicações dessa população, assim como em outros grupos/sujeitos e categorias humanas: não houve manifestação alguma sobre a situação em que gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e transgêneros em geral (LGBTs) se encontravam naquela época, tampouco sobre identidade de gênero, orientação sexual e igualdade de gênero, inclusive pela conjuntura teórica dos temas.

Sobre os direitos das mulheres, a declaração pôde ser vista como uma mera carta de intenções, uma vez que, com a dificuldade em afirmar seus direitos de forma efetiva, as mulheres organizaram-se em movimentos sociais em todo o mundo antes mesmo da promulgação da DUDH: nascia-se o Movimento Feminista. Tal movimento seria o responsável, então, pelas reivindicações para o reconhecimento dos direitos das mulheres de forma plena, sendo atendidos formalmente pela ONU somente em 1993, com a *Declaração de Viena*, e pelo desenvolvimento da chamada categoria social de gênero, um dos principais meios adotados pelo Movimento Feminista para abordagem e análise do tema pelas Ciências e,

⁵ Nodari e Botelho (2008) afirmam que a quarta geração de direitos é uma nova categoria, ainda em discussão, que se resume a um compromisso de deixar o mundo em que vivemos melhor para as gerações futuras.

então, responsável pela legitimidade das questões relacionadas às mulheres (e mais tardiamente à diversidade sexual e de gênero) nos meios legais e dispositivos constitucionais dos Estados.

Não obstante ao silêncio da declaração a respeito da diversidade sexual e de gênero, nas décadas seguintes, a população LGBT também se organizou em um movimento social, passou a reivindicar direitos específicos, dividindo o protagonismo da categoria social de gênero, e teve seus direitos firmados como direitos humanos. Em virtude deste fato, é possível afirmar a existência da chamada atual geração de direitos humanos, que emergiu por meio dos novos movimentos sociais, ou seja, lutas por direitos específicos de grupos historicamente subalternizados. Conforme Carvalho, Rabay e Brabo (2010, p. 240), “essa especificação se deu em relação ao gênero, à sexualidade, às várias fases da vida e estados excepcionais da existência humana [...]”.

O DESENVOLVIMENTO DA CATEGORIA SOCIAL DE GÊNERO JUNTO AOS MOVIMENTOS FEMINISTA E LGBT

O Movimento Feminista, movimento social que traz como propósito a *libertação das mulheres*, é autodeclarado e oficialmente afirmado no século XX, porém com origens em períodos anteriores. Teve suas causas dadas diante das iniquidades em que as mulheres foram e são vítimas ao longo da história humana, em razão da ideologia, sustentada por séculos, da inferioridade feminina perante o ser masculino, a qual opõe-se, portanto, à nova ideologia fomentada pelo movimento: o feminismo, com a ideia de igualdade entre homens e mulheres.

A história do Movimento Feminista, de acordo com Carvalho (2010), é registrada na história em ondas progressivas e sequenciais: a Primeira Onda contou com o Movimento Sufragista – primeiro manifesto coletivo feminista – como precursor no final do século XIX e início do século XX, movimento que tratou dos direitos relacionados à cidadania da mulher, desde a participação política (o direito ao voto) até o direito à Educação. Pelas conquistas obtidas no período anterior, a Segunda Onda tem início na década de 1960 sob o *slogan* “O pessoal é político”, agora reivindicando não somente direitos civis iguais, como também direitos sociais, principalmente sobre a participação igual perante o homem na

esfera pública e privada: “[...] corresponsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidado/Educação das crianças; direitos reprodutivos; controle do próprio corpo; acesso à contracepção e legalização do aborto [...] bem como direito ao prazer” (BRABO, 2015, p. 111).

Durante esse segundo momento do Movimento Feminista, os (as) estudantes iniciaram reivindicações nas universidades para a inclusão de estudos relacionados aos movimentos sociais daquele momento histórico, considerados não acadêmicos na época. Deste modo, as reivindicações das mulheres feministas originariam um campo acadêmico de estudos que passaria a ser conhecido como *Women's Studies* (Estudos das Mulheres), estabelecido no início da década de 1970. Tal institucionalização dos Estudos das Mulheres nas universidades durante a Segunda Onda do Feminismo ocorre concomitantemente ao estabelecimento conceitual da categoria social de gênero, adotada pelos estudos de/sobre mulheres e que passaria “[...] a ser usada no interior dos debates que se travaram dentro do próprio movimento, que buscava uma explicação para a subordinação das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 79).

A palavra gênero, até a primeira metade do século XX, sempre denotou sua função gramatical de uso classificatório por meio de caracteres em comum e, em seguida, passou a ser utilizada para divisão e classificação dos discursos nas naturezas masculino e feminino – em que gênero adquire a compreensão de sinônimo de sexo (PLEBE, 1978). Porém, Segundo Suárez (1995), a partir da Antropologia da década de 1930 ocorrem as primeiras abordagens do conceito de gênero conhecido hoje pelos estudos e teorizações feministas: a antropologia se ateu ao estudo das relações entre os homens e as mulheres em sociedades orientais, nas quais as relações instituídas contrastavam-se com àquelas da sociedade ocidental moderna. Os estudos abordavam gênero indiretamente e ainda sem a conceituação da categoria, ao buscarem comprovar que o comportamento humano não é determinado pela biologia do corpo, isto é, pelo sexo biológico, mas que pode ser compartilhado tanto por uma pessoa de um sexo quanto de outro, mediante a cultura em que se insere.

A ideia central do conceito de gênero é trazida pela escritora e filósofa francesa Simone de Beauvoir no livro *O Segundo Sexo*, de 1949, e que serviu como prelúdio para as reivindicações da Segunda Onda do feminismo: “Não se nasce mulher, torna-se mulher. Nenhum destino

biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade [...]” (BEAUVOIR, 1975, p. 9).

No entanto, apenas em 1955 a palavra “gênero” seria utilizada pioneiramente, pela medicina clínica, como significado de um papel social humano (*gender role*). Sua adoção foi feita pelo cirurgião e pesquisador estadunidense John Money, durante um trabalho com pessoas intersexuais (GUIMARÃES; BARBOZA, 2014). Mesmo assim, essa adoção foi insuficiente, pois ignorava as questões relacionadas à identidade individual humana: Money ignorou a identidade de seus pacientes alterando seu sexo pela cirurgia de redesignação sexual sob justificativa de que seu gênero ficaria intacto, uma vez que é um atributo social. Dessa forma, a (re) conceitualização de gênero ocorre, finalmente, em 1968 por Robert Stoller, psiquiatra e psicanalista norte-americano que considerou, pela primeira vez, que o gênero pode ser atribuído a um corpo de determinado sexo que não coincide como sua identidade de gênero⁶.

Com o assentamento do conceito de gênero, contemplado pelos Estudos das Mulheres ainda na Segunda Onda do Feminismo, redesigna-se o objeto central do movimento e de pesquisa do próprio campo, mudando o enfoque de “[...] mulher para mulheres, já considerando a diversidade do ser mulher, com especificidades e demandas gerais, mas algumas específicas, incluindo classe, geração, etnia, sexualidade, além de outras” (BRABO, 2015, p. 110). Os Estudos das Mulheres aborda agora outras temáticas sobre desigualdades sociais: as relações étnico-raciais, o multiculturalismo, as sexualidades, a luta de classes, etc., fato que resulta na extensão de estudos no interior do próprio campo, desde os *Gender Studies* (Estudos de Gênero), acompanhando o desenvolvimento da categoria de gênero no âmago das teorizações feministas, até os *Gays and Lesbian Studies* (Estudos Gays e Lésbicos), que surgiram a partir de intensas reivindicações das feministas lésbicas perante as primícias do chamado movimento homossexual⁷, como ressalta Cascais (2004).

⁶ Mesmo sem negar as contribuições de Stoller, ressalta-se aqui o movimento empreendido para a despatologização da transexualidade/transgeneridade pela psiquiatria em torno do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), listando-as como “disforia de gênero”, um transtorno mental. No Brasil, a professora doutora Berenice Bento da UFNR desenvolve umas das pesquisas em andamento em âmbito global em relação à despatologização do discurso psiquiátrico.

⁷ Primeiro nome atribuído ao Movimento LGBT, bem como com a sigla GLS, gays, lésbicas e simpatizantes.

Uma vez consolidados os Estudos das Mulheres e campos de estudos decorrentes, no início da década de 1990 surge um significativo rompante nas teorizações acadêmicas pelas correntes teóricas trazidas pelo movimento pós-estruturalista/pós-modernista, o qual foi responsável pelo estabelecimento da Terceira Onda do feminismo. As teorizações feministas da época foram criticadas, especialmente no que diz respeito à limitação do conceito de gênero. Explorou-se, no momento das reflexões críticas, a origem e justificação da naturalização das identidades no binarismo de gênero feminino/masculino de matriz heterossexual. Constitui-se nesse momento, pois, uma nova literatura feminista, denominada de Teoria *Queer*, que deu origem aos atuais *Queer Studies* (Estudos *Queer*) (SILVA; BRABO; MORAIS, 2019).

Com a Teoria e Estudos *Queer*, os estudos feministas configuram maior enfoque à gênero e sexualidades no íntimo das teorizações pós-modernas, ambos tópicos específicos e característicos da Terceira Onda do feminismo. Assim, questionam-se as categorias identitárias humanas fundamentais, pensadas não mais em uma dualidade generificada, e a população LGBT adentra no público protagonizado pela categoria social de gênero, sejam gays, lésbicas e bissexuais no âmbito da orientação sexual ou transexuais e transgêneros em geral no âmbito da identidade de gênero. Se, antes, a categoria social de gênero era exclusiva às mulheres, agora atende à pluralidade humana: feminilidades e masculinidades, díspares ou semelhantes entre si em variados graus, sob múltiplas combinações, uma vez que a masculinidade (homem) e feminilidade (mulher) são polaridades identitárias construídas e afirmadas histórica e culturalmente (SILVA; BRABO, 2016; MACIEL; SILVA; BRABO, 2017).

Se inicia, então, um resolutivo período de responsabilização dos Estados e organizações na garantia dos direitos reivindicados de tais grupos e sujeitos, a partir das contínuas reinvidicações das ondas do Movimento Feminista e teorizações acadêmicas da categoria de gênero – em seus esforços para explicar, analisar e contribuir na superação da situação subalterna que as mulheres vivenciam historicamente – e, mais adiante, junto ao Movimento LGBT, que permitiu a revisão das categorias identitárias humanas excludentes quanto à diversidade identitária sexual e de gênero.

Tal período é marcado, particularmente na década de 1990, por contínuas conferências promovidas pela ONU, seus órgãos executivos e demais ONGs de direitos humanos. Em 1993, aconteceu a II Conferência Internacional de Direitos Humanos realizada em Viena, ocasião em que foi promulgada a Declaração de Viena, considerando os direitos das mulheres em suas especificidades no espaço público e privado. Em 1994, ocorreu a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento das Nações Unidas, no Cairo, Egito, reunião marcada como o primeiro encontro que considerou todos os momentos da vida humana, dentre suas especificidades, como direitos (PATRIOTA, 1994). E, finalmente, no ano de 1995 o mundo foi contemplado com a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz, ocorrida em Pequim, China, com a abordagem das principais questões referentes aos direitos humanos das mulheres. Nesse último evento, inseriu-se nas discussões, ineditamente, a igualdade de gênero – em que gênero entrou em substituição da categoria sexo – e, ali, finalmente, as questões referentes às teorizações de gênero passam a ser consideradas e ponderadas pela ONU e demais órgãos multilaterais.

Os direitos da diversidade sexual e de gênero, contemplados pelas teorizações acadêmicas da época – sob maior visibilidade nas discussões de direitos humanos a partir da Conferência de Pequim – são fomentados no âmbito legal somente com a pandemia do vírus HIV/Aids entre as décadas de 1980 e 1990, em que a doença chamada Síndrome da Imunodeficiência Adquirida torna-se um caso de saúde pública e as pessoas LGBT adquirem visibilidade nas sociedades, ainda que sob estigma e de forma pejorativa. É apenas após este evento que se desenvolve uma agenda entre o movimento, os estudos e os Estados preocupados com a proteção e reparação dos direitos dessas pessoas, reconhecidos como direitos humanos nas décadas posteriores.

A AFIRMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DA POPULAÇÃO LGBT

A afirmação explícita dos direitos humanos para a população LGBT é um fenômeno recente, muito embora a chamada *cultura gay* tenha começado a se esboçar a partir do final da década de 1940, ainda que

circunscrita a ambientes fechados⁸. Apenas no ano de 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou, pela primeira vez, que os direitos LGBT são direitos humanos.

O resgate histórico voltado para o reconhecimento da diversidade sexual e identidade de gênero revela que muitos foram os sofrimentos e lutas enfrentados pelas pessoas LGBT. Assim como destaca Bersntein (2009), os homossexuais não tinham qualquer representação política e, esse fato, somado às leis homofóbicas da década de 1960, fizeram com que a população LGBT fosse hostilizada e odiada, contexto herdado historicamente. Somente no final da década de 1960 é que a *cultura gay* começa a ganhar espaço nas ruas, após a vivência de muitos anos de terror (CASTELLS, 1999).

Na década de 1960, as pessoas homossexuais eram tratadas como psicopatas promíscuas e doentes mentais⁹. De acordo com Gorisch (2013), no mínimo 500 pessoas foram presas no ano de 1968, na cidade de Nova York, por considerar-se que cometeram crime “contra a natureza”, ou seja, pela prática de relação sexual entre pessoas do mesmo sexo. No mesmo período, entre 3.000 e 5.000 pessoas foram presas por crimes ligados à orientação sexual e muitas foram também assassinadas e/ou violentadas.

Na primeira década do século XXI, algumas entidades da ONU defenderam e incluíram em suas resoluções, ainda de que maneira implícita, a defesa dos direitos humanos da população LGBT¹⁰. A Organização, em si, manifestou-se ainda mais tarde. Contudo, o fato que nos dias de hoje é considerado como marco inicial da luta pelos direitos humanos LGBT, já havia acontecido em 28 de junho de 1969: o *Stonewall Uprising*. Durante esse importante acontecimento, segundo Carvalho, Rabay e Brabo (2010), pessoas homossexuais se rebelaram contra a perseguição policial no Bar

⁸ Como retrata Gorisch (2013), o único refúgio das pessoas LGBT eram os bares *gays*, que recepcionavam tal população longe dos olhos da sociedade. As batidas policiais eram constantes, com prisões e espancamentos e a comunidade LGBT assistia a tudo ainda sem coragem de exigir direitos iguais.

⁹ Na época, várias clínicas de “tratamento” para homossexuais estavam em pleno funcionamento, onde eram aplicados choques, esterilização, castração e até lobotomia. A clínica mais famosa era em Atascadero, na Califórnia, mais conhecida como a “*Dachau*” dos homossexuais – termo que remete ao campo de concentração nazista, construído na Bavária, Alemanha, em 1933.

¹⁰ Pode-se citar o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que manifestou-se no ano de 2010; o Fundo das Nações Unidas para a Infância, também no ano de 2010; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no ano de 2009; a Organização Internacional do Trabalho (OIT), no ano de 2007; a Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 2009; o Fundo de População das Nações Unidas, no ano de 2009 e o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids, também no ano de 2009.

Stonewall, em Nova York, travando uma batalha de dias seguidos, com o apoio da comunidade local.

Organizou-se, a partir deste fato histórico, uma passeata de visibilidade, conhecida como primeira *Parada Gay*, – hoje denominada Parada do orgulho LGBT – a qual reuniu mais de duas mil pessoas, homens engravatados e mulheres com vestidos de forma proposital, com o intuito de mostrar que as pessoas homossexuais são iguais a todos os outros seres humanos. Nesse momento, marcou-se o início do moderno *movimento gay* mundial. A Parada do Orgulho LGBT, que acontece na cidade de São Paulo (SP/Brasil), é a maior que acontece em todo o mundo, embora os movimentos homossexuais só tenham conquistado notoriedade no país no início da década de 1980, juntamente com os novos movimentos sociais surgidos durante o período de redemocratização, como afirmam Carvalho, Rabay e Brabo (2010).

É interessante observar o engajamento da nação brasileira quanto aos direitos humanos LGBT na primeira década do século XXI, mesmo que esse país tenha (ainda) um alto índice de violência homofóbica. Em maio do ano de 2009, a Secretaria dos Direitos Humanos do Brasil lançou o *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*, um documento que surgiu a partir da ação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, com o principal objetivo de:

Orientar a construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersectorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas. (BRASIL, 2009, p. 10).

Mais tarde, em 09 de dezembro de 2010, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva tornou o referido conselho parte integrante da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, através do Decreto n.º 7.388.

No ano de 2003, o Brasil apresentou uma Resolução¹¹ ao Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, englobando os direitos humanos e a orientação sexual. Em seguida, o documento foi dirigido

¹¹ Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G03/136.pdf?OpenElement>. Acesso em: 23 jun. 2019.

à Comissão de Direitos Humanos e incluído na 59ª sessão, no décimo sétimo item da pauta. A discussão desta Resolução foi adiada para 2004, por falta de apoio de alguns países.

No ano de 2008, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aprovou, de forma unânime, uma declaração que afirma as proteções dos direitos humanos como válidas também para a orientação sexual e identidade de gênero. O projeto de resolução foi apresentado pelo Brasil. Ainda em 2008, ao passo que alguns países clamavam por avanços, outros revelavam-se resistentes¹².

Uma nova versão da declaração redigida pela França e Holanda foi apresentada na Sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU e a quantidade de assinaturas coletadas nos diversos países começou a se tornar significativa. Muitos países que não haviam assinado a Resolução em 2008 acabaram revendo suas posições, assinando em 2011.

Desta forma, o ano de 2011 entrou para a história da comunidade LGBT mundial: no mês de junho a ONU editou uma Resolução¹³ no Conselho de Direitos Humanos, de nº A/HRC/17/L.9/56, considerando que os direitos LGBT são direitos humanos. Tal Resolução resulta na seguinte interpretação: o país que não cuidar dos seus cidadãos LGBT, não estará respeitando os Tratados Internacionais de Direitos Humanos e tantos outros documentos internacionais. Os impactos dessa Resolução foram enormes, com relevantes mudanças no próprio governo brasileiro¹⁴, observadas por ocasião da 2ª. Conferência Nacional LGBT, que ocorreu em dezembro de 2010, bem como no reconhecimento da União Civil homoafetiva pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011 e na resolução emitida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2013 que obriga os cartórios de todo o país a celebrar o casamento civil e converter a união estável homoafetiva em casamento.

¹² A Anistia Internacional, juntamente com a França, então presidente da União Europeia e a Holanda, apresentaram uma Declaração sobre a descriminalização da homofobia no âmbito internacional. A Liga Árabe, por sua vez, apresentou outra Declaração, contrária à descriminalização (GORISCH, 2013, p. 28).

¹³ Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/58106434/UN-Resolution-on-Sexual-Orientation-and-Gender-Identity>. Acesso em: 22 jun. 2019.

¹⁴ Na Resolução em estudo, o Brasil foi um dos propositores originais. Sendo assim, tem aceitação tácita no país, já que surgiu de um desejo do próprio Estado brasileiro.

Em novembro de 2011, um relatório (Relatório do Alto Comissariado para Direitos Humanos da ONU pós-resolução¹⁵), foi escrito com as principais intenções: reiterar e proteger os direitos humanos LGBT; documentar as leis discriminatórias, práticas e atos de violência contra indivíduos, baseados na orientação sexual e identidade de gênero; apontar a necessidade de prevenção à tortura ou outra forma cruel, degradante ou tratamento desumano com base na orientação sexual ou identidade de gênero. O documento sinaliza, ainda, como as normas internacionais de direitos humanos podem ser usadas como argumento pelos Estados para acabar com a violência relacionada à orientação sexual, relacionando atos discriminatórios como violadores de direitos humanos (GORISCH, 2013).

O posicionamento da Organização das Nações Unidas representa um grande avanço na luta pela igualdade, visto que a realidade vivenciada ainda nos dias de hoje em todo o mundo, quanto à legislação e, principalmente, quanto à homofobia, necessita de especial atenção. Atitudes homofóbicas e transfóbicas ainda são, infelizmente, comumente encontradas em todo o mundo, expondo muitas pessoas a flagrantes violações de direitos humanos.

Dados do Segundo Relatório sobre Violência Homofóbica em 2012, divulgados pela Secretaria dos Direitos Humanos, apresentam números assustadores no Brasil: somente no ano de 2012, o governo federal registrou quase 10 mil denúncias¹⁶ de violações de direitos humanos relacionadas à população LGBT, sendo que, em 2011, esse número não chegou a sete mil – o que demonstra um aumento preocupante da violência homofóbica no país.

A fim de encontrar soluções a este cenário, as agências e programas das Nações Unidas no país desenvolvem, nos dias de hoje, diversas ações e programas, dentre eles, a Campanha “Livres & Iguais” uma campanha global da ONU que visa à promover a igualdade da população LGBT e, como expresso no *site* oficial das Nações Unidas no Brasil¹⁷, “[...] tem por objetivo aumentar a conscientização sobre a violência e a discriminação homofóbica e transfóbica e promover um maior respeito pelos direitos das pessoas LGBT, em todos os lugares do mundo” (ONU, 2017). A

¹⁵ Foge do escopo deste texto apresentar detalhes sobre o Relatório. Para aprofundamento, ler Gorisch (2013).

¹⁶ O número exato é o seguinte: 9982 denúncias.

¹⁷ *Site* oficial das Nações Unidas no Brasil: <https://nacoesunidas.org>.

campanha é fruto de um projeto do Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH), implementado em parceria com a Fundação *Purpose*. Um livro de 60 páginas foi lançado e amplamente divulgado a partir da campanha¹⁸, com o título *Nascidos Livres e Iguais: Orientação sexual e identidade de gênero nas normas internacionais de direitos humanos* (em tradução livre para a língua portuguesa).

Outras iniciativas merecem destaque, como a criação do manual: *Construindo a igualdade de oportunidades no mundo do trabalho: combatendo a homo-lesbo-transfobia*, o qual, por meio de histórias verídicas de pessoas que sofreram discriminação no ambiente de trabalho, oferece diretrizes para a promoção dos direitos humanos de pessoas LGBT no âmbito profissional. Cita-se, também, uma ação de combate ao *bullying* homofóbico nas escolas: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançou, no ano de 2013, um caderno destinado aos(as) professores(as), gestores(as) e outros sujeitos ativos da área de Educação para que possam enfrentar o problema e para que consigam desenvolver ações concretas em busca da efetivação da Educação inclusiva.

A EDUCAÇÃO FRENTE A NOVOS PARADIGMAS

Até o momento, verificou-se que, principalmente pelas reivindicações por parte do Movimento Feminista e do Movimento LGBT junto aos campos de estudos acadêmicos desenvolvidos nas *trans*, *inter* e *multidisciplinaridades* a respeito de gênero e sexualidades, as pautas trazidas por ambos os grupos são levadas para discussões e debates promovidos pelos órgãos e organizações de direitos humanos, em âmbitos nacional e internacional. Assim, concebeu-se maior visibilidade e legitimidade aos temas então reivindicados, do ponto de vista legal/normativo, e uma série de ações estão sendo desencadeadas para a criação de documentos e tratados que os contemplem.

No contexto de avanços no que se refere ao reconhecimento dos direitos de grupos e sujeitos negligenciados e excluídos (tanto pela truculência vivenciada ao longo da história, quanto pelo silêncio por parte da ONU), o Brasil propiciou novas concepções – e estabeleceu

¹⁸ Para consulta, documento disponível em: http://acnudh.org/wpcontent/uploads/2013/02/BornFreeAndEqualLowRes_SP.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

transições – às políticas públicas. Esse fato deu-se em virtude das novas diretrizes trazidas pelas conferências e declarações promulgadas na década de 1990, das quais o país é signatário, e também porque, segundo Vianna e Unbehaum (2007, p. 119), o país vivenciou “[...] a partir do final da década de 1980 uma significativa fase de mudanças políticas e econômicas acompanhadas por pressões de movimentos sociais [...] por transformações no âmbito social”, isto é, com a redemocratização, um novo paradigma de Estado de direito fora construído gradualmente.

Sob fortes pressões e vigilância dos movimentos sociais, com destaque à influência que o Movimento Feminista brasileiro obteve ao longo de sua atuação no país, a Educação esteve entre as áreas mais impactadas pelas mudanças nas políticas públicas, após ser submetida a um grande número de legislações e sanções constitutivas. De acordo com Brabo (2004), na década de 1990 a escola pública brasileira passou por mudanças essenciais para sua configuração pós-ditadura: houve a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, em 1996, seguida dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que, “[...] tendo sempre as feministas como protagonistas”, contemplam gênero e outros temas relativos à diversidade humana, conforme também relembra Brabo (2015, p. 114).

A partir desse momento, o país iniciou um período de constantes elaborações nas políticas públicas para os direitos das mulheres e da diversidade sexual e de gênero, dado seu compromisso com os documentos e tratados internacionais de direitos humanos e com as reivindicações dos movimentos sociais perante a sociedade democrática que ali se instaurava: “[...] a educação sempre foi uma das grandes preocupações do movimento, desvelando o quanto a educação contribuía para a desigualdade de gênero e para a manutenção da ordem patriarcal” (BRABO, 2015, 114).

Na primeira década do século XXI, observa-se a continuidade desse modelo de defesa dos direitos humanos e de direitos de públicos mais específicos. Destaca-se, aqui, as considerações do *I Plano Nacional de Políticas para Mulheres* (PNPM), criado em 2004; o *II Plano Nacional de Políticas para Mulheres*, do ano de 2008; o *Programa Brasil sem Homofobia*, de 2004; o *Plano Nacional de Proteção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* (PNPCDH de LGBT), elaborado em 2009; e o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), com sua primeira versão em 2006 e atualização em 2013.

Se, todavia, por um lado tais iniciativas governamentais representam ganhos, por outro lado o país protagoniza a persistência de antigos paradigmas – calcados nas conhecidas desigualdades denunciadas pelos movimentos sociais e estudos acadêmicos. Afirmados historicamente, estes são paradigmas difíceis de serem superados, já que possuem o amparo de dispositivos e instituições amplamente consolidados na conjuntura política da Educação no Brasil contemporâneo. Na passagem para o século XXI, com o avanço das políticas educacionais voltadas à gênero, sexualidades, multiculturalismo, etnia, raça, dentre outros tópicos ligados à diversidade, os quais objetivam uma formação que preze e respeite as diferenças e, da mesma forma, contemple a igualdade de direitos, constatou-se que conforme:

[...] se ampliaram os impactos desta formação na sociedade brasileira, também se ampliaram as reações a este movimento, que passaram na mera indisposição de um ou outro professor quanto ao conteúdo trabalhado a efusivas manifestações de parlamentares em plenário e mesmo à elaboração de diversos projetos de lei coibindo e até buscando punição de caráter penal contra quem, na escola, se vinculasse a tais temas. (DESLANDES, 2015, p. 15).

Diante da entrada desses temas na Educação brasileira, movimentos de resistência passaram a ser organizados, sob principal liderança de setores religiosos e conservadores do país. Contrários a essa perspectiva de Educação dedicada à efetivação de documentos vinculados aos direitos humanos, nos quais se inserem os temas relacionados à diversidade sexual e de gênero, tais movimentos de resistência, mais adiante, fariam o que estivesse ao seu alcance para impedir, retardar ou retroceder à situação que a Educação brasileira e, portanto, demais instancias sociais – públicas e privadas – se encontravam antes.

Assim como retratam Barreiro e Martins (2016, p. 97):

[...] os debates acerca das discussões de gênero nas escolas passaram a adquirir uma dimensão escatológica, que chegou, inclusive, a ser tratada como uma medida que destruiria a “família tradicional” brasileira. Algumas lideranças políticas e religiosas argumentavam que as práticas de gênero confundiriam a orientação sexual das crianças e dos adolescentes, conduzindo-os à homossexualidade, à

bissexualidade e à transexualidade e, em alguns casos, poderiam ser relacionadas com a permissão da prática da pedofilia.

As consequências dos movimentos de resistência adquiriram maior relevância, portanto, na medida em que os debates acerca da dimensão de gênero na Educação passaram a ser mais intensos, mesmo que as ações contrárias tenham se iniciado em momentos anteriores, a cada objeção sobreposta às conquistas na política brasileira, principalmente a educacional.

Uma das reações do movimento contrário foi o veto aos cadernos referentes ao projeto *Escola sem Homofobia*, quando estes estavam prestes a entrar nas escolas públicas do país. Cabe ressaltar que este projeto, enquanto parte do Programa Brasil sem Homofobia, representa um importante instrumento escolar para a convivência na diversidade, além de fomentar os objetivos do Programa. O projeto tornou-se alvo de ataques por uma espécie de campanha religiosa que se referia aos cadernos de forma pejorativa como *kit gay*, reiterando antigos preconceitos a partir da alegação de que o material estimularia o *comportamento homossexual* e a *promiscuidade*.

Outra reação foi marcada pelo Estatuto da Família do ano de 2015, o qual “[...] postula que família se define pela união de um homem com uma mulher por meio de casamento ou comunidade formada por qualquer um dos pais com filhos” (SILVEIRA, 2016, p. 21). As palavras do Estatuto serviram como ataque ao reconhecimento jurídico da união homoafetiva como ação aplicável ao instituto da união estável, inclusive com a possibilidade de sua conversão em casamento, a partir da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) de número 132, no ano de 2011.

Segundo Silva, Brabo e Morais (2017), em meio a esses desafios que a Educação em/para gênero e sexualidades enfrenta, providenciam-se os principais agentes do movimento reacionário: essencialmente, as ações contrárias são protagonizadas por grupos religiosos, juntamente a políticos que representam seus interesses individuais, sobrepondo-os aos interesses daqueles(as) que seriam beneficiados. Cria-se, neste contexto, a chamada *ideologia de gênero* (FURLANI, 2016). Tal narrativa, elaborada por determinados setores da Igreja Católica e pelo movimento (inter) nacional autointitulado “Movimento Pró-Vida e Pró-Família”, sustenta-

se em confusões teóricas e usos inadequados dos estudos de gênero sob uma narrativa homofóbica, numa tentativa de assustar e, ao mesmo tempo, desinformar a sociedade civil, deslegitimando e ridicularizando os estudos de gênero e os sujeitos que se beneficiam e se dedicam às questões relacionadas ao tema.

Com apontam Diógenes, Rocha e Brabo (2015, p. 307), vivenciamos na atualidade:

[...] a influência de alguns setores religiosos nas políticas, como pudemos constatar recentemente na mobilização para a retirada do termo gênero dos Planos de Educação, desde os municipais ao nacional, sob a justificativa de que contemplar gênero significava trabalhar na perspectiva da ideologia de gênero, poderia acabar com a família tradicional heterossexual, vista como modelo e consolidada no Estatuto da Família, de 2015.

A respeito desse assunto, isto é, a retirada dos termos *gênero* e *orientação sexual* dos Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação em 2014 e 2015, pode-se dizer que a Educação que contempla gênero, sexualidades e outras temáticas relativas à diversidade humana sofreu graves censuras. Com o término dos debates nas câmaras municipais e dos Deputados, e censura do texto do Plano Nacional de Educação, a decisão prevalecente foi a de que os municípios decidiriam se retirariam ou não os termos gênero e orientação sexual dos Planos Municipais de Educação (SILVA; MACIEL; BRABO, 2019). Embora essa decisão tenha instaurado o entendimento de que as instituições de ensino não ficam proibidas de trabalhar tais questões com as crianças e jovens, para muitos permanece a impressão de retrocesso: iniciou-se uma caminhada rumo à extinção de discussões dessa natureza na Educação brasileira. Caminhada que, decerto, inibe educadores(as) de abordar os temas na escola.

A boa notícia, no entanto, apesar da constituição do cenário exposto até então, encontra-se nos escritos de Barreiro e Martins (2016, p. 98): “[...] existe um arcabouço legal que autoriza, fundamenta e entende o desenvolvimento de atividades e projetos que abordem as relações de gênero em sala de aula [...]”, isto é, há um amparo legal, promulgado nas duas últimas décadas na política educacional, que garante o ensino e discussão de questões relacionadas à gênero e sexualidades. Além disso, tais questões

continuam apoiadas pelos estudos acadêmico-científicos desenvolvidos por especialistas e profissionais de Educação, e também são apoiadas pelas reivindicações dos movimentos sociais, já que as temáticas aqui tratadas representam “[...] medidas relevantes e de extrema importância para o desenvolvimento do exercício da cidadania e da dignidade humana”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a trajetória histórica do reconhecimento de direitos inerentes e naturais aos seres humanos, aponta-se, num primeiro momento, para a formação de ciclos na acepção dessa ideia, no que se refere ao envolvimento gradativo de determinados grupos e sujeitos: nem sempre ser parte constituinte do gênero humano significou condição única e satisfatória para se gozar de direitos. A ideia de direitos humanos foi ressignificada constantemente ao longo do tempo e, ainda que inicialmente foi utilizada como pretexto para a ascensão da burguesia, hoje contempla o que movimentos sociais têm reivindicado com afincos durante a história, ou seja, o respeito, a igualdade e estima entre povos, grupos, identidades e sujeitos.

As mulheres foram grandes pioneiras na formação de movimentos políticos e sociais organizados contra a exclusão presente nos primeiros manifestos sobre direitos, desde os feitos de Olympe de Gouges até a constituição dos campos acadêmicos-científicos de estudos de/sobre mulheres para explicação e análise das desigualdades a que foram e ainda são submetidas na coexistência com seus pares (os homens).

Da mesma forma, o movimento promovido pelo público da diversidade sexual e de gênero seguiu as mobilizações pioneiras das mulheres. Com a composição desse movimento em âmbito global, simbolicamente fundado com a Revolta de *Stonewall* pelo fim da opressão, o protagonismo da categoria social de gênero passa, pois, a ser dividido entre as mulheres e as pessoas LGBT, conforme os fatos históricos brevemente lembrados neste texto.

Assim, a construção da categoria de gênero e teorizações afins pelos estudos e pesquisadoras(es) feministas, foi e é¹⁹ vital para a consideração dos

¹⁹ Afirma-se que ainda é vital considerando que não há interrupção no processo de construção de uma categoria científica.

direitos das mulheres em suas amplas especificidades e aspectos, conforme reivindicado e conquistado nas Conferências promovidas pela ONU na década de 1990. Igualmente, representa extrema importância aos direitos da população LGBT, evento recente, mas que pôde oficializar e efetivar junto aos Estados uma luta árdua e, assim como em relação às mulheres, ainda há muito a se conquistar.

Mais precisamente no Brasil, as políticas públicas criadas a partir da década de 1990 e desenvolvidas em decorrência das reivindicações e reconhecimento oficial dos direitos dessas duas populações, conseguiram trazer para a realidade nacional conquistas e determinada otimização na qualidade de vida das mulheres e das pessoas LGBT. É preciso levar em consideração, porém, que essas políticas se encontram, nos dias de hoje, em constante ameaça, dado o movimento retrógrado que a sociedade brasileira tem vivenciado na conjuntura política contemporânea. Cita-se, em especial, a Educação: política social que tem sido um dos principais alvos de ataque, graças a sua potencialidade para mudança dos paradigmas enfrentados historicamente na afirmação de direitos. A Educação assume um dos papéis principais na concretização de um novo e tão estimado paradigma: a obtenção de um mundo mais justo e igualitário.

Com o desenvolvimento vindouro do segundo ciclo de nossa pesquisa colaborativa sobre o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e da população LBT, pesquisa que então simbolicamente aqui se encerra em seu primeiro ciclo, espera-se compreender esse processo de um ponto de vista mais específico, atendo-se agora ao campo normativo com maior profundidade. Espera-se, portanto, desvelar os impactos que os movimentos sociais e as teorizações acadêmicas tiveram nesse campo, de modo a mensurá-los, a saber em quais momentos e contextos viabilizaram-se e, antes de tudo, mapear os principais documentos, nacionais e internacionais, de direitos humanos que contemplam as especificidades das mulheres e LGBTs.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, A.; MARTINS, F. H. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 68, p. 93-106, 2016.

- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: os fatos e os mitos*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1975.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania, Direitos Humanos e Democracia. In: MASCARO, A. L. (org.). *Fronteiras do direito contemporâneo*. São Paulo: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior, Faculdade de Direito, Universidade Mackenzie, 2002. p. 111-132.
- BERSNTEIN, M. *et al. Queer mobilizations: LGBT Activists confront the law*. Nova Iorque: New York University Press, 2009.
- BRABO, T. S. A. M. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. *Revista Org & Demo*, Marília, v. 5, n. 1, p. 55-78, 2004.
- BRABO, T. S. A. M. Movimentos sociais e educação: feminismo e equidade de gênero. In: DAL RI, N. M.; BRABO, T. S. A. M. (org.). *Políticas educacionais, gestão democrática e movimentos sociais*. Marília: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2015. p. 109-128.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*. 2009. Disponível em: <http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- CANDAU, V. M. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- CARVALHO, M. E. P. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. In:
- BRABO, T. S. A. M. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Icone, 2010. p. 11-34.
- CARVALHO, M. E. P.; RABAY, G.; BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In: FERREIRA, L. F. G.; ZENAIDE, M. N. T.; DIAS, A. A. *Direitos humanos na educação superior: subsídios para educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-276.
- CASCAIS, A. F. Um nome que seja seu: dos estudos gays e lésbicos à teoria queer. In: SANTOS, A. C. *Indisciplinar a teoria: estudos gays, lésbicos e queer*. Lisboa: Fenda, 2004. p. 21-90.
- ASTELLS, M. *A sociedade em Rede: o poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.
- DESLANDES, K. *Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras de igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- DIÓGENES, E. M. N.; ROCHA, M. C. J.; BRABO, T. S. A. M. Os movimentos feministas brasileiros na luta pelos direitos das mulheres. In: BRABO, T. S. A. M. *Educação, mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 305-322.

- DORNELLES, J. R. W. *O que são direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FURLANI, J. “*Ideologia de Gênero*”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/jimena.furlani>. Acesso em: 21 ago. 2016.
- GORISCH, P. C. V. de S. *O reconhecimento dos direitos LGBT como direitos humanos*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2013.
- GUIMARÃES, A.; BARBOZA, H. H. Designação sexual em crianças intersexo: uma breve análise dos casos de “genitália ambígua”. *Cad. de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 2177-2186, out. 2014.
- MACIEL, T. S.; SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. Desafios à educação frente aos “novos” direitos humanos: a construção da categoria de gênero junto aos movimentos feminista e LGBT. *Itinerarius Reflectionis*, v. 13, n. 2, p. 01-19, ago. 2017.
- NODARI, E. S.; BOTELHO, L. J. O inter-relacionamento entre Educação em Direitos Humanos e meio ambiente. In: RIFIOTIS, T. H. R. (org.). *Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 135-156.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Livres & iguais*. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/campanha/livreseiguais/>. Acesso em: 23 jun. 2017.
- PATRIOTA, Tania. *Relatório da conferência internacional sobre população e desenvolvimento*: plataforma de Cairo. 1994. Disponível: www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf. Acesso em: 10 maio 2017.
- PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.
- PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *Revista Pensamento Comunicacional Latinoamericano*, São Bernardo do Campo, v. 4, n. 1, out./dez. 2002.
- PLEBE, A. *Breve história da retórica antiga*. São Paulo: E. P. U., 1978.
- PIOVESAN, F. Desafios e perspectivas dos Direitos Humanos: a inter-relação dos valores liberdade e igualdade. In: MASCARO, A. L. (org.). *Fronteiras do Direito Contemporâneo*. São Paulo: Diretório Acadêmico João Mendes Júnior, Faculdade de Direito, Universidade Mackenzie, 2002. p. 32-59.
- PIRES, C. Direitos humanos como proposta social: uma análise histórico-crítica. In: VIOLA, S. E. A.; ALBUQUERQUE, M. Z. (org.). *Fundamentos para educação em direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal, EST, 2011. p. 46-57.

- SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?. *Revista Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2016.
- SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov. 2017.
- SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: o desenvolvimento da categoria social de gênero por seus protagonistas e movimentos precursores. In: BRABO, T. S. A. M. (org.). *Democracia, direitos humanos e educação*. Marília: Cultura Acadêmica/Oficina Universitária, 2019. p. 243-265.
- SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. A construção da categoria social de gênero: discussões sobre o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e da população LGBT. In: SEMANA DA MULHER – MULHERES E GÊNERO: OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO, MÍDIA, SAÚDE E VIOLÊNCIA, 13., 2017, Marília. *Anais [...]*. Marília: FFC/UNESP, 2017. p. 1-9.
- SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MACIEL, Talita Santana; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: a relação agrídice entre gênero e educação em meio a desafios contemporâneos. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 157-168, 2019.
- SILVEIRA, E. L. *Édipo (não é) rei*: Foucault, Butler e o sexo em discurso. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- SUÁREZ, M. A problematização das diferenças de gênero e a antropologia. In: AGUIAR, N. *Gênero e ciências humanas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995. p. 31-48.
- TOSCANO, M.; GOLDENBERG, M. *A revolução das mulheres*: um balanço do feminismo no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 1992.
- VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Diferenças, desigualdades e conflitos de gênero nas políticas educacionais: o caso do PNE. In: BRABO, T. S. A. M. (org.). *Gênero e educação*: lutas do passado, conquistas do presente e perspectivas futuras. São Paulo: Ícone: 2007. p. 118-149.

SOBRE
AS AUTORAS E
OS AUTORES

AIDA MARIA MONTEIRO SILVA

Professora Titular da UFPE, Centro de Educação, atua nos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado nas áreas de: formação do professor, didática, gestão escolar, Educação em Direitos Humanos. Coordenadora do Núcleo de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania-UFPE. Ex-Coordenadora da Rede Latino-americana e Caribenha de Educação em Direitos Humanos. Líder do grupo de Pesquisa sobre Educação em Direitos Humanos no CNPQ. Integra grupo de estudos sobre DH da Universidade de Salamanca. Participou da Elaboração das Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. É co-autora do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Coordenadora da Coleção de Educação em Direitos Humanos da Editora Cortez/São Paulo. E-mail: trevoam@terra.com.br

ALEXANDRE DE CASTRO

Alexandre de Castro é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Câmpus de Marília/SP onde graduou-se em Ciências Sociais Bacharelado (1995); Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2002), Mestre em Teoria do Direito e do Estado pelo Centro Universitário Eurípedes de Marília - UNIVEM (2005). Atualmente é professor do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, onde ingressou em 2011, responsável pela disciplina de Ciência Política. A partir de 2013 está vinculado ao Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Educação ministrando a disciplina de Sociologia da Educação e em 2014 vincula-se ao Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Direitos Humanos ministrando a disciplina de Fundamentos Sociológicos dos Direitos Humanos na mesma Unidade Universitária. Membro integrante, na qualidade de pesquisador, do Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPQ e certificado pela UNESP, GP FORME - Formação do Educador - linha de pesquisa: Metodologias e Práticas de Ensino. Membro integrante, na qualidade de estudante, do Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPQ e certificado pela UNESP, Direito, Cotidiano e Construção da Sociabilidade - linha de pesquisa: Direito e Cotidiano. E-mail: xadrecas@gmail.com

ALICIA CABEZUDO

Doctora en Educación - Especialidad Ciencias Sociales - Universidad de las Naciones Unidas para la Paz, Costa Rica y Universidad de Ginebra, Suiza. Maestría en Educación en Ciencias Sociales con especialidad Educación para los DDHH y la Democracia en América Latina. Universidad de Barcelona, España. Profesora de Historia y Educación Democrática. Instituto Nacional Superior del Profesorado, Rosario. Argentina. Licenciada en Historia. Especialidad Historia de América Latina Contemporánea. Universidad Nacional de Rosario, Rosario. Argentina. Maestra Normal Nacional. Escuela Normal Nro 1. Rosario, Argentina. Es profesora Emérita en la especialidad Metodología y Enseñanza de las Ciencias Sociales de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario / Argentina y de la Catedra UNESCO de Cultura de Paz y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Buenos Aires, dirigida por el Premio Nobel de la Paz - Arquitecto Adolfo Pérez Esquivel así como de la Catedra de Derechos Humanos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires dirigida por el escritor. E-mail: acabezudo@unr.edu.ar

AMANDA VALIENGO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2005). Concluiu Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação, com estágio em Portugal (2012) pela mesma Universidade. Atualmente é Pós-doutoranda pela Universidade Federal do Espírito Santo e professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei, MG, no Departamento de Ciências da Educação. É pesquisadora na área de Educação Infantil, brincadeira e leitura literária para a infância. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da docência na Educação Infantil (GEPEDI, Unesp - Marília) e Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas à luz da Psicologia da Educação e da Didática (Ufla, Lavras). Foi professora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, MG, nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Humanidades (2013-2016). E-mail: amanda.valienngo@ufsj.edu.br

ANA CLAUDIA BAZÉ DE LIMA

Formação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Ministro Tarso Dutra (2000). Pós graduação Lato Sensu em Metodologia do Ensino Superior pelo Centro Universitário da Grande Dourados(2011) e Pós graduação Lato Sensu em MBA em Gestão Empreendedora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2012). Mestranda em Educação na Universidade Estadual Paulista - Câmpus de Marília (2017). Atua na Secretaria Municipal de Educação, na Assessoria da Educação Infantil desenvolvendo ações de assessoria, tutoria e formação continuada aos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 6 anos. Membro do Conselho Gestor do Fórum Regional de Educação Infantil Costa Leste-MS, Pesquisadora estudante cadastrada no Grupo de Pesquisa do CNPq-PROLEAO _Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação. E-mail: anabazeti@hotmail.com

ANA LAURA BONINI RODRIGUES DE SOUZA

Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP/, Campus de Marília - SP, na linha de história e filosofia da Educação, sob orientação da Dra. Rosane Michelli de Castro, possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM (2017). Tem como interesse de pesquisa os seguintes temas: Educação, História da Educação, Gênero, Direitos Humanos das mulheres, Mulheres professoras. Faz parte do corpo editorial da Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília - IPPMar. É integrante dos Grupos de Estudos e Pesquisas: HiDEA-Brasil - História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil (Saberes, práticas e culturas escolares e acadêmicas), e, NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, ambos na UNESP/ Campus de Marília. É amante das artes, feminista, bailarina de dança oriental e cigana, com experiência de cantora nos gêneros musicais de música popular brasileira e pop rock e também poetisa, utiliza sua atuação militante e científica com o objetivo de dar voz às mulheres que sofrem diariamente os mais diversos tipos de violência. E-mail: ana.bonini@unesp.br

ANA PAULA ROMANO

Mestre em Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (PPGE), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/SP. Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão. E-mail: anap.romano@hotmail.com

ANDRESSA CRISTINA MOLINARI

Formada em Letras estrangeiras modernas e Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em formação de professores de Línguas pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Estudos da Linguagem e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora colaboradora na área de formação inicial de continuada de professores de Inglês da Universidade Estadual de Londrina, e professora da rede Estadual de ensino na cidade de Londrina. Seus interesses de pesquisa situam-se nas áreas de educação e formação de professores de Línguas Inglesa. E-mail: andressacmolinari@gmail.com

ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO

Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987 e 1993), Livre-Docente em Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (2000) e Professora Titular em História da Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012). Criou em 2003 o NUDISE-Núcleo de Diversidade Sexual em Educação e em 2015 o GPECUMA-Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte (FCT/UNESP). Fez parte da Pesquisa sobre Homosuícídio (Unesp Assis) do programa Dst/Aids (Ministério da Saúde) e atuou no GDE (Gênero e Diversidade na Educação-UaB/Unesp-Rio Claro). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e da Formação de Professores no Brasil, principalmente nos seguintes temas: formação de professores presenciais e EaD, diversidade sexual, gênero, história da educação, história das instituições escolares e em gestão educacional. Possui diversos livros e artigos publicados sobre Educação Feminina, Gestão Educacional e História das Instituições Escolares. Aposentou-se do Curso de Graduação em Pedagogia (1992-2016), da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) no Programa de Educação da FCT-Unesp (2001-2019), e hoje atua como membro do Instituto Histórico e Genealógico de Campinas- SP. E-mail: arildainesribeiro@gmail.com

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista (2016). Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo (2015). Doutora em Educação pela Unesp (1999). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1995). Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Marília (1992). Desde 2000 é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília, junto ao Departamento de Didática, onde integra o corpo docente da graduação em Pedagogia, ministrando aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compõe, na mesma unidade universitária, o quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação, liderando linha de pesquisa do grupo PROLEAO "Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação". Participa de mais dois grupos de pesquisa "Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural" (Unesp - Marília) e "Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário" (Unesp - Presidente Prudente). Integra, ainda, o grupo de pesquisadores do CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil). É orientadora nos programas MINTER e DINTER. Seus estudos e pesquisas estão focados na apropriação da leitura e da escrita, com ênfase no papel da literatura infantil na formação de crianças leitoras e produtoras de textos. As articulações com a Educação Literária na infância e o aprendizado e o desenvolvimento de crianças pequenininhas e pequenas norteiam as publicações recentes de artigos em revistas, coletâneas e organização de livros. Escreveu artigos que compuseram dois livros selecionados pelo PNBE - Professor. Realizou e realiza pesquisas financiadas pela FAPESP, na linha políticas públicas e em editais especiais, bem como pelo CNPq e CAPES, como o projeto interinstitucional do Programa PROCAD (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica). E-mail: cynthia.girotto@unesp.br

DANIELE APARECIDA RUSSO

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília, linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. Mestre em Educação (2012) também pelo mesmo PPG. Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (2008) pela mesma unidade da UNESP. E-mail: danirusso1@hotmail.com

JAMILLY NICACIO NICOLETE

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Viçosa, Licenciada em Pedagogia, pela UNIFRAN, Mestra em História e Sociedade com ênfase em História Cultural, pela Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus de Assis, com bolsa concedida pelo CNPq e Doutora em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP, campus de Presidente Prudente, com bolsa de Doutorado FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e Bolsista de Estágio de Pesquisa no Exterior - BEPE/ FAPESP na Universitat de València, Espanha. Durante seu Estágio de Pesquisa no Exterior ministrou aulas na disciplina de Pedagogia Social. Tem diversas publicações nacionais e internacionais relacionadas a essas temáticas. Membro do NUDISE - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação. É palestrante e atuante em projetos nas áreas de Cidadania, Gênero, Feminismos, Políticas Públicas em Educação e Violência contra a Mulher. Presidenta da Casa Maria de Araçatuba. E-mail: jamillynicacio@hotmail.com

JANE SOARES DE ALMEIDA (IN-MEMORIAN)

Graduada em Pedagogia e Artes Industriais. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Doutora em História e Filosofia da Educação pela USP-SP; Pós-doutora por pela Harvard University, Estados Unidos, e pela Universidad Autònoma de Barcelona, Espanha - FAPESP. Professora aposentada do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista, UNESP/ Araraquara. Atuou como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISO. Liderava o GEHE - Grupo de Estudos de História da Educação (Gehe) - Universidade de Sorocaba-SP. Pesquisadora do CNPq. Desenvolveu estudos na área de História da Educação, formação de professores, gênero e diversidade cultural. É autora de diversos trabalhos nacionais e internacionais que abrangem essas temáticas. Faleceu em 2018 depois de anos contribuindo com a História da Educação Brasileira, nos deixando com uma imensa saudade.

JEFFERSON NUNES DE CERQUEIRA GUIMARÃES

Professor com licenciatura plena em História pela Universidade do Sagrado Coração USC. Militante dos Direitos Humanos e membro da Coordenação do NUDHUC- Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília.

Membro fundador do NRPPM- Núcleo de Resistência Popular Primeiro de Maio. Atuou por 9 anos como professor em Unidade Prisional lecionando e promovendo formação para as pessoas em privação de liberdade. E-mail: jeff.guimaraes79@hotmail.com

JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista - Unesp (Câmpus de Presidente Prudente). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado em Pedagogia pela FCT/Unesp. Está vinculado ao Núcleo de Diversidade Sexual na Educação - Nudise, ao Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte - Gpecuma e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Histórias e Memórias da Educação (Hismee). É professor do curso de Pedagogia e docente permanente do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Câmpus do Pantanal). E-mail: jorge.mariano@ufms.br

LUCELI CALLE

Atualmente Diretora de Escola Estadual, efetiva há mais de 11 anos. Possui Habilitação específica do magistério/ CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Graduação em Pedagogia(2002) e Mestra em Educação(2020) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Experiência de 10 anos como Professora do Ensino Fundamental Ciclo I na Rede Municipal de Educação de Marília/SP. Recebeu a premiação de "Diretor da Paz" do Rotary Club Marília Pioneiro, por ter sido primeiro classificada no Projeto Paz nas Escolas e ter se empenhado pela paz na comunidade escolar (2013). Idealizou e coordenou Blog e Projeto Igualdade de gênero/Respeito à Diversidade com a participação de toda bem como da comunidade/2016 e 2017.Coordenou o Minicurso: "Promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de gênero na escola", no Evento " XIII Semana da Mulher - Mulheres e gênero: olhares sobre a educação, mídia, saúde e violência", UNESP-Marília (2017). Coordenou Curso de extensão "Respeito as mulheres e diversidade na escola", FAIP/Marília (2019). Faz parte do NUDHUC, bem como do grupo de estudos NUDISE, ambos UNESP/Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. E-mail: lucelicalle@hotmail.com

LUILA FERREIRA ECHELÍ

Bacharel em Direito (Unifipa-Catanduva) e advogada. Pesquisadora na área de Educação e gênero. E-mail: lu_eccheli@hotmail.com

LUIZ HENRIQUE MOREIRA SOARES

Doutorando e mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ibilce), Campus de São José do Rio Preto. Graduado em Letras/ Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Integrante do grupo de pesquisa Gênero e Raça da UNESP/Ibilce. Atua nas seguintes áreas: literatura contemporânea, estudos de gênero, estudos queer, narrativas de mulheres trans. E-mail: luizhsoares83@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA

Graduanda do décimo termo de Direito pelo UNIVEM, membro da Comissão de pesquisa do NAPEX/UNIVEM, participante dos grupos de pesquisa NUDISE e LIEG, ambos da UNESP, e membro do NUDHUC/UNESP. Pesquisa gênero e direitos humanos. E-mail: m.fatimaro@hotmail.com

MARIÂNGELA SPOTTI LOPES FUJITA

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) concluiu o doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo em 1992. Realizou concurso público de Análise Documentária e Linguagens alfabéticas documentais pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp - Marília em 2003 e como Titular em Indexação em 2010. Atualmente desenvolve atividades de pesquisa com bolsa de Produtividade em Pesquisa nível 1B do CNPq. É membro das sociedades científicas de sua especialidade: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação - ANCIB e Capítulo Brasileiro da International Society for Knowledge Organization-ISKO, no Brasil e no exterior, International Society for Knowledge Organization - ISKO. Foi assessora do comitê da área de Comunicação, Artes e Ciência da Informação do CNPq. É assessora ad hoc de agências e participa como revisor e membro de Comitês Científicos de revistas científicas em Ciência da Informação no Brasil

e no exterior. Participou do grupo de pesquisadores que criou e implantou o Instituto de Políticas Públicas de Marília (IPPMar) e Rede Mulheres Vivas da Faculdade de Ciências - Campus de Marília. Atualmente é membro do Conselho e também gestora do Portal de Periódicos Eletrônicos da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp - Marília. E-mail: mariangela.fujita@unesp.br

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA

Membro do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC). Pedagogo pela FFC/UNESP/Marília, Mestrando em Educação pelo PPGE da FFC/UNESP/Marília e Graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP), Campus de Assis. Integrante do NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, e do GEADDEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Desenvolvimento na Perspectiva Construtivista. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

NILMA RENILDES DA SILVA

Possui graduação em Licenciatura em Psicologia, em Formação de Psicólogo e em Bacharel em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992), mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), Especialização em Violência sexual contra Crianças e Adolescentes pela USP/SP (2000) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e continua se especializando em diversos temas ao longo dos últimos anos. Participa de diversos grupos de estudo e pesquisa, dentre eles, o da Rede Mundial Mulheres Vivas. Professora de Psicologia Social e Supervisora de Estágio em Psicologia Social e Comunitária da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Bauru/SP. Desenvolve pesquisa e extensão na área de violência doméstica contra crianças e adolescentes, violência contra as mulheres e violência nas escolas, visando a garantia de direitos humanos e a coibição do uso da violência nas relações sociais. O trabalho com esses temas é feito a partir da intersecção necessária entre raça, gênero e classe. E-mail: nilma.renildes@unesp.br

PLÍNIO ANTÔNIO BRITTO GENTIL

Doutor em Educação e em Direito. Professor universitário de Direitos Humanos (PUC-SP). Procurador de Justiça no Estado de S. Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Direito da UFSCar. E-mail: pabgentil@apmp.com.br

ROSANE MICHELLI DE CASTRO

Mestre (2000) e Doutora (2005) em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP-Marília. Pós-Doutorado (2010) - Fundação Carlos Chagas – SP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática e junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP-Marília. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “HiDEA-Brasil – História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil”, e membro integrante do Grupo de Pesquisa “GP FORME - Formação do Educador”, ambos da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – UNESP-Marília. Também é membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre cultura e Instituições escolares – GEPCIE, da Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr – UNESP-Araraquara e do Instituto de Políticas Públicas de Marília – IPPMar. E-mail: r.castro@unesp.br

ROSINEY APARECIDA LOPES DO VALE

Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Assis (2000), mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -Unesp/Assis (2005), doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Marília (2015). Atualmente é professora adjunta dos cursos de Letras (Português/Inglês e Português/Espanhol) do Centro de Letras, Comunicação e Artes da Universidade Estadual do Norte do Paraná, campus de Jacarezinho. É integrante do Grupo de Pesquisas Preservação dos Bens Culturais: História, Memória, Identidades e Educação Patrimonial da UENP/CJ, do Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas (Neabi) - UENP e da Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas (Caaf) - UENP. Atua, principalmente, na área de Letras e da Educação com ênfase na Formação inicial e continuada de Professores, Estudos afro-brasileiros, Políticas Educacionais e curriculares, Linguística Aplicada, Língua Portuguesa e Língua Latina. E-mail: rosineyvale@uenp.edu.br

RUI AMADEU BONDE

Possui graduação em ensino de História e Geografia pela ex- Universidade Pedagógica (UP) Maputo - Moçambique (2005), MESTRE em Ciências, em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro no Instituto de Economia UFRJ/IE (Brasil), (2016), Doutorando em educação desde 2018, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), na área de concentração Estado, Sociedade e Educação, tem experiência na área de educação desde 2003 como professor do ensino médio e Universitário, em Maputo (Moçambique). E-mail:ruiabonde@gmail.com

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO

Possui Graduação em Letras pela UEM, Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2003), Doutorado em Letras na UEL(2008) e Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília - SP (2016). Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Leitura e Educação, leitura, ato de ler, ensino e aprendizagem, literatura, planejamento e teorias pedagógicas. O Doutorado em Letras na UEL foi centrado nos Estudos Literários, Linha de Pesquisa Cânones, Ideias e Lugares. É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Faz parte do Grupo de Pesquisa PROLEAO - Processos de leitura e Escrita: apropriação e objetivação da UNESP - Campus Marília - SP e do projeto PROCAD 2014. Foi professora QPM de Língua Portuguesa até 2010 e PDE- 2007. É professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEL. Foi coordenadora do Projeto OBEDUC: A práxis pedagógica: concretizando possibilidades para a prática pedagógica na Universidade Estadual de Londrina e bolsista OBEDUC e atualmente é coordenadora do projeto leitura e atividade de estudo: práticas pedagógicas com a leitura literária na Educação Básica. É integrante do Comitê Assessor de Área de Ciências Humanas (CAAs) da Fundação Araucária no período de 2020 a 2024. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com/sandrafranco@uel.br

SANDRA MARA PEREIRA DOS SANTOS

Pós-doutoranda, com bolsa, junto ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais na UEM. Possui Doutorado (2015), Mestrado (2007) e Graduação (2001) em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Atua principalmente com os seguintes temas: Hip-Hop, Rap, Periferias, Relações Étnico-Raciais, Relações de Gênero, Sociologia e Antropologia das Emoções, Conjugalidades inter-raciais e entre pessoas negras, Interseccionalidade de gênero, cor/raça e classe social e Feminismo Negro. Tem experiência como pesquisadora e professora de Antropologia no ensino superior e de Sociologia, História e Geografia no ensino fundamental e médio. E-mail: soul_mara@yahoo.com.br

SILVANA PAULINA DE SOUZA

Professora efetiva da Universidade Federal de Alagoas - Campus Maceió, setor de Planejamento, Currículo e Avaliação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - Ufal/Maceió. Possui graduação em Educação Artística pela Universidade de Marília (1991), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994), Mestrado (2009) e doutorado (2013) em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação com ênfase na sala de aula, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, educação, ensino - aprendizagem, leitura e escrita, prática pedagógica e projetos pedagógicos. E-mail: silvanapaulina@uol.com.br

STELA MILLER

Doutorado em Ensino na Educação Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Campus de Marília (1998). É docente aposentada do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (SP) e professora voluntária do programa de Pós-Graduação em Educação na mesma Instituição. É membro do Grupo de Pesquisa “Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (Fundamental I). É coordenadora da Oficina de Leitura da UNATI – Universidade Aberta à Terceira Idade – da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Campus de Marília (SP). E-mail: stelamillercel@gmail.com

SUELEN CRISTINA LANDI RAMOS

Graduada em Psicologia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Já atuou como coordenadora do Grupo de Estudos em Psicologia Social da UNIMAR, mediu palestras acerca das temáticas: Direitos Humanos, gênero, sexualidades e educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP/FFC). Atualmente, trabalha como psicóloga clínica de orientação psicanalítica. Desenvolve estudos com ênfase em Psicologia Social e Psicanálise. E-mail: suelen.landi@hotmail.com

TALITA SANTANA MACIEL

Pedagoga pela FFC/UNESP/Campus de Marília. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESP-FFC-Campus de Marília. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos NUDISE – Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Marília. Pedagoga pela FFC/UNESP/Marília, Mestra e Doutoranda em Educação pelo PPGE da mesma instituição. E-mail: talita.s.maciell@hotmail.com

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho-Braga-Portugal (2007). Investigadora visitante no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (2007). Professora assistente doutora efetiva do Departamento de Administração e Supervisão Escolar, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas e Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, direitos humanos, gênero, cidadania e educação. Líder do Grupo de Pesquisa NUDISE- Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na Educação, Membro do NUDHUC-Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. E-mail: tania.brabo@unesp.br

THAIS EMÍLIA DE CAMPOS DOS SANTOS

Doutora e mestre em Educação na Unesp. Psicopedagoga. Consultora em Educação Inclusiva, Diversidade e Educação Sexual. Presidente e fundadora da ABRAI- Associação Brasileira Intersexo. Membro da Rede de Apoio a Família e Pessoa Intersexo “Jacob (y) Christopher”, parceria projeto Dê Coração/ABRAI/Unifesp. Mãe de intersexo. E-mail: thais.emilia@hotmail.com

WILSON ROBERTO BATISTA

Doutor e mestre em educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus Marília. Licenciado em História (1998-Unesp) e Pedagogia (2004-Uniban). Professor do Programa de Pós Graduação (lato sensu) de Educação em Direitos Humanos da Universidade Federal do ABC – Santo André. Diretor de Escola de Educação Infantil da Rede Municipal marilense – EMEI Arco Íris. Coordenador do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília – NUDHUC. Agente da Pastoral Carcerária do Ede São Paulo. Membro dos grupos de pesquisa Núcleo de Gênero e Diversidade na Educação (NUDISE) e História Política e Contemporânea (UFMT). E-mail: brnosliw07@gmail.com

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

NORMALIZAÇÃO

Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292
Elizabete Cristina de S. A. Monteiro
CRB - 7963/0
Isabelle Ribeiro Ornelas Coelho Lima

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Gláucio Rogério de Moraes

PRODUÇÃO GRÁFICA

Giancarlo Malheiro Silva
Gláucio Rogério de Moraes

ASSESSORIA TÉCNICA

Renato Geraldi

OFICINA UNIVERSITÁRIA

Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

FORMATO

16 x 23cm

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro

Papel

Polén soft 70g/m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g/m2 (capa)

TIRAGEM

100

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica
unesp
Campus de Marília 

formas y visiones de reconocimiento hacia la mujer así como hacia su situación física y ocupacional en los espacios donde se mueve.

El análisis del sistema penitenciario estatal en relación al género, las artes en su conjunto, el mundo del trabajo, los espacios académicos, su papel en la educación formal y no formal así como la descripción de los múltiples ámbitos donde la mujer se desempeña nos dan en esta valiosa publicación un cuadro preciso de los obstáculos y barreras que ha tenido que enfrentar *así como aquellos desafíos que aún quedan pendientes*.

El libro es también un canto de esperanza en tanto demuestra el impacto que ha producido la lucha de las mujeres por sus reivindicaciones y su reconocimiento en el conjunto de la sociedad y en las políticas públicas locales y nacionales, creando nuevos escenarios de pensamiento y de defensa igualitaria de derechos que difícilmente serán suprimidos.

Desde esta perspectiva recomiendo particularmente la lectura de *Mujeres, Géneros y Sexualidades* en la Sociedad para conocer más a fondo historias e investigaciones que destacan a la mujer como constructora de utopías posibles y de realidades concretas y democráticas.

Profesora Dra. Alicia Cabezudo
En Rosario, Argentina
Noviembre 2020.

MULHERES, GÊNERO E SEXUALIDADES NA SOCIEDADE - DIVERSOS OLHARES SOBRE A CULTURA DA DESIGUALDADE

A violência contra a mulher tem sido uma das características marcantes da sociedade brasileira e perpassa todas as classes sociais, muitas vezes vista de forma natural. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020, evidenciam índices preocupantes de aumento: 648 mulheres foram vítimas de feminicídios no primeiro semestre de 2020, ou seja, um aumento e 1,9% em relação ao mesmo período em 2019.

Essa é uma constatação histórico-cultural que exige ações educativas consistentes, sistemáticas de maneira que possam trabalhar as subjetividades das pessoas, a partir de valores da dignidade, do respeito ao ser humano, na concepção de direito à diferença na igualdade.

Tratar de temas dessa natureza são contribuições imprescindíveis para os processos formativos de todas as pessoas, em todos os níveis de escolarização e, em todas as áreas de conhecimento.

Este livro, portanto, contribui para ampliar e fortalecer o debate, com uma vasta e importante produção, ao tratar da violência em sua relação com: Gênero, Sexualidade e como os mesmos são tratados na sociedade.

Aida Monteiro – novembro, 2020.

ISBN 978-65-86546-85-9



9 786586 154685 9