

Gênero, cidadania e educação

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Organizadora



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Gênero, cidadania e educação

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
(ORGANIZADORA)

Gênero, cidadania e educação

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica

2023



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Campus de Marília

Diretora

Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Profa. Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Claudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

Ficha catalográfica

G326 Gênero, cidadania e educação / Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo (organizadora). – Marília : Oficina

Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2023.

303 p. : il.

Textos em português e textos em espanhol.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-364-9 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-365-6 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-365-6>

1. Relações de gênero. 2. Discriminação. 3. Mulheres – Condições sociais. 4. Violência. 5. Direitos humanos. 6. Cidadania. 7. Educação. I. Brabo, Tânia Suely Antonelli Marcelino.

CDD 305.3

Telma Jaqueline Dias Silveira –Bibliotecária – CRB 8/7867

Imagem capa: <https://stock.adobe.com/br> - Arquivo "AdobeStock_244246435". Acesso em 28/04/2023

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



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo 9

FEMINISMOS NÃO COMBINAM COM POLÍTICAS DE ÓDIO!

Maria Amélia de Almeida Teles 11

HISTÓRIAS DE MULHERES NA PANDEMIA EM PORTUGAL, NO CONTEXTO EUROPEU

Eunice Macedo 19

NOTAS SOBRE UMA CRÍTICA FEMINISTA A ROBERT W. COX

Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos 49

PRIVILÉGIO EPISTÊMICO E PRIVILÉGIO SOCIAL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA

Tassiana Carli

Edgar Bendahan Rodrigues

Leonardo Lemos de Souza 63

GÊNERO E EDUCAÇÃO: A IDEOLOGIZAÇÃO E O REFLEXO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Jorge Luís Mazzeo Mariano (In memoriam)

Elaine Gomes Ferro

Arilda Ines Miranda Ribeiro

79

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DAS MULHERES: QUESTÕES PARA AS ESCOLAS DISCUTIREM

Ana Maria Klein

Júlio Cesar Torres

Flaviana de Freitas Oliveira

93

UMA CRIANÇA PODE OCUPAR A BORDA? “MEU DEUS, O QUE VEM POR AÍ NÉ?”: OS EFEITOS DO ENCONTRO ENTRE INFÂNCIA E SEXUALIDADE

Hugo Higino Perez de Andrade

William Siqueira Peres

Leonardo Lemos de Souza

109

TÓPICOS ACERCA DA VULNERABILIDADE SOCIAL DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL: UM DEBATE INTERSECCIONAL

Breenda Karolainy Penha Siqueira

135

UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS LGBTTT NO MERCADO DE TRABALHO

Renan Antônio da Silva

147

OS DESAFIOS E A APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO TOCANTE A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NAS RELAÇÕES LABORAIS

Mariana Ferrucci Bega

163

CENTRO DE ATENDIMENTO INTEGRAL E
MULTIDISCIPLINAR PARA MULHERES EM
SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA (CASA ROSA): UM
MECANISMO DE APLICAÇÃO DOS DIREITOS
HUMANOS

Mariana Ferrucci Bega

181

LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER ES UNA
VIOLACIÓN A LOS DERECHOS HUMANOS:
UN ESTUDIO DE CASOS RESPECTO DE LOS
SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOMÉDICA Y DE
LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS QUE TRABAJAN
EN LA PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DE
VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN TUCUMÁN

Griselda Alfaro

195

LINGUAGEM MUSICAL COMO DIREITO
INALIENÁVEL E PROMOÇÃO DO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Yaeko Nakadakari Tshako

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Sandra Aparecida Pires Franco

Elieuzza Aparecida de Lima

231

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CURSO
INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LA PLATA (BUENOS AIRES,
ARGENTINA). LA IMPORTANCIA ASIGNADA A LA
PROBLEMÁTICA DE GÉNERO

Pablo Kopelovich

251

PRESENÇA DOS TEMAS GÊNERO E
SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA NA
PERSPECTIVA DOS(AS) GRADUANDOS(AS)

Matheus Estevão Ferreira da Silva

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

269

Sobre as Autoras e os Autores

293

APRESENTAÇÃO

Iniciamos a apresentação homenageando o querido Professor Jorge Mariano, um dos autores que admiramos e que nos deixou prematuramente. Partiu deixando muita tristeza e saudade. Dedicamos a ele esta obra pois, além de amigo querido e estudioso do tema, foi exemplo de luta pelos direitos das mulheres, que jamais esqueceremos.

As reflexões são iniciadas com o conteúdo enfatizando o momento em que estamos vivenciando, com ações voltadas ao ataque aos direitos humanos e a seus defensores e defensoras, incluindo os avanços em termos de legislação e de políticas públicas que versam sobre os direitos das mulheres, resultantes de luta incansável dos movimentos feministas no nosso país. No segundo texto, são lembradas as histórias de mulheres portuguesas, desvelando os problemas vivenciados por elas neste momento de pandemia. Já no terceiro texto, é apresentada uma crítica feminista à construção de gênero masculinizada na teoria das Relações Internacionais e, no quarto texto, aborda-se a questão do privilégio epistêmico branco na produção curricular do Curso de Psicologia.

No quinto texto, ao abordar a questão de gênero na educação, são apontadas as ações que interferem nas políticas públicas a partir da ideologização. No texto seguinte, na perspectiva da educação em direitos

humanos incluindo os direitos das mulheres, são apontadas algumas questões importantes para as escolas discutirem. O sétimo texto apresenta uma reflexão crítica sobre situações que mostram os efeitos do encontro entre infância e sexualidade.

Na sequência, a vulnerabilidade social das mulheres negras no Brasil é apresentada a partir de um debate interseccional. O nono texto versa sobre a inclusão dos LGBTQIA+ no mercado de trabalho. Na sequência são apresentados os desafios para a superação da discriminação de gênero nas relações laborais. O décimo primeiro texto apresenta o importante trabalho desenvolvido visando o atendimento integral e multidisciplinar para mulheres vítimas de violência.

No texto seguinte são apresentados os serviços de atenção psicomédica e das instituições públicas voltadas à prevenção e erradicação da violência contra as mulheres, de Tucumán (Argentina). O décimo terceiro texto apresenta a linguagem musical como um direito para o desenvolvimento da criança. O texto seguinte mostra as práticas pedagógicas realizadas na perspectiva de gênero, no Curso de Educação Física, na Universidad Nacional de La Plata, em Buenos Aires (Argentina). Finalizando as reflexões, o último texto apresenta a visão de graduandos(as) em Pedagogia sobre a presença dos temas gênero e sexualidade em sua formação inicial, proporcionada ao longo do curso.

Com nossos agradecimentos às importantes reflexões aqui apresentadas, resultantes dos relevantes estudos aos quais as autoras e os autores têm se dedicado, esperamos contribuir para outras pesquisas e para o avanço do conhecimento na perspectiva de contribuir igualmente para transformações nas relações sociais de gênero na sociedade, visando o respeito à diversidade e a garantia dos direitos humanos para todas as pessoas.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo
Organizadora

FEMINISMOS NÃO COMBINAM COM POLÍTICAS DE ÓDIO!

Maria Amélia de Almeida Teles

Sigamos em luta até que todas sejamos livres!

(Marcha Mundial de Mulheres)

TEMPOS E TERRITÓRIOS FEMINISTAS

Os feminismos entraram no século XXI com vigor, trazendo seus protestos, com as novas tecnologias de comunicação, blogues, hashtags, tuiters e instagrans. Com mais ousadia e criatividade performática, os seus corpos, expressam suas rebeldias, escritas, tatuadas, grafitadas, palavras de ordem e manifestações poéticas. Revelam sua diversidade sexual, étnico-racial e territorial. Trazem a força da juventude, evocam suas ancestralidades e caminham pelas “quebradas” e espaços públicos, em geral.

Empoderaram-se do desejo de despatriarcalizar o estado, a sociedade, instituições e se organizam de diversas maneiras, ampliando as perspectivas traçadas interseccionalmente, no enfrentamento das contradições fundamentais: sexo/gênero, raça/etnia e classe social, como nos ensinou desde a década de 1970, a saudosa Heleieth Saffioti (1934-2010).

Crescem coletivos e coletivas feministas que mobilizam mulheres pretas, negras, indígenas, imigrantes, brancas e não brancas, lésbicas, trans. Todas elas antenadas nas bandeiras que defendem o direito ao corpo, à sexualidade, à autonomia, ao seu empoderamento, às suas identidades, aos direitos de liberdade de expressão, de decidir e de escolher, de ir e vir, de se organizar e terem cidadania plena. Saem em marcha porque são negras, não querem ter seus filhos mortos pela polícia, exigem o fim do racismo. Saem nas ruas em campanhas pela defesa da descriminalização e legalização do aborto. Fazem a caminhada de mulheres porque são lésbicas, são trans e pertencem ao segmento Lgbtqi+. Defendem a vida e denunciam o feminicídio, no qual se destaca o assassinato de mulheres negras. Denunciam o estupro, a cultura do estupro, os estupradores, os assediadores. Saem em passeatas, performáticas, pelo fim da violência contra as mulheres, seja doméstica, sexual, psicológica, social ou étnico-racial.

As mulheres querem ser livres, terem igualdade, justiça e dignidade. Sabem que devem enfrentar o patriarcado e o fazem com solidariedade e perseverança.

Ao se movimentarem os feminismos recuperam a auto-estima das mulheres, deliberam novas propostas, ampliam-se os horizontes.

No Brasil e, em várias partes do mundo, os feminismos conceberam políticas públicas avançadas e alcançaram uma relativa igualdade jurídica e cidadã, em diversos campos da vida cotidiana. Muitas mulheres tiveram suas vidas mudadas em decorrência das contribuições feministas. Romperam com barreiras históricas de silenciamento em relação à violência sexista e racista, e aos estupros, em muitos casos cometidos por homens conhecidos, parentes e mesmo aqueles com as quais têm ou tiveram relações íntimas de afeto. As mulheres passaram a frequentar os mais diversos espaços públicos, profissionais e recreativos. Criaram condições para ações internacionais

como “Ni una a menos”, “8M – a greve internacional de mulheres”, “Black Lives Matter”, entre outras manifestações.

DESIGUALDADES ENTRE AS MULHERES, RETROCESSOS E A PANDÊMIA

Ressalta-se que as mulheres não são iguais em suas condições de vida e trabalho devido às desigualdades sociais e étnico-raciais. Avançamos na compreensão de que não se trata da “mulher” mas sim de mulheres. Somos desiguais e manifestamo-nos de forma desigual. Há uma grande parte de mulheres que precisa com urgência da justiça social para sobreviver. Vivem em situação marginal e se encontram em situação de miserabilidade.

Aqui sempre procuro fazer um parêntese para explicar o que são desigualdades e o que são diferenças. As diferenças são de natureza biológica ou cultural e não significam a superioridade de algumas pessoas sobre outras; as desigualdades são fruto da arbitrariedade e das injustiças sociais, criando condições de inferioridade para alguns grupos e classes sociais. Assim sendo, devemos respeitar e proteger as diferenças, enquanto as desigualdades terão de ser enfrentadas e erradicadas.

Com as lutas feministas, as diferenças são reveladas criativamente, com a força histórica da resistência ao longo de milênios. Desmascaram, então, a postura patriarcal que ignora as identidades não binárias, o que aprofunda as desigualdades políticas e econômicas.

Paradoxalmente, as mulheres vêm sendo atacadas por decretos, portarias e decisões institucionais a partir dos governantes e de instituições públicas, que contribuem para distorções políticas das funções do estado democrático de direito, de suas instituições e pelo desmantelamento dos serviços e políticas públicas que poderiam atenuar os efeitos catastróficos da histórica discriminação e opressão causadas pelas desigualdades sociais. As violações de direitos humanos das mulheres têm sido frequentes.

A pandemia do covid-19 atinge o mundo. Não de forma igual. No Brasil, o vírus tem se alastrado com mais ênfase nas periferias, junto às populações negras e pobres. O Brasil ocupa o 2o. lugar mundial em óbitos.

E não ocupa o 1o. lugar devido à existência do SUS- Sistema Único de Saúde, uma conquista democrática sempre ameaçada mas que se mantém de pé graças à valentia de profissionais de saúde, pois é solapado todos os dias pelo governo.

A situação sanitária se agrava assim como se agrava a crise econômica com desemprego e conflitos institucionais criados pelo próprio governo. As medidas emergenciais são efetivadas de maneira lenta enquanto é veloz o crescimento dos problemas sociais. A população convive com desigualdades sociais estruturantes que se acirram cada vez mais. As condições sociais, econômicas e políticas, para a grande maioria, não favoreceram a efetivação do isolamento/distanciamento social, na proporção necessária para impedir a disseminação do vírus. As desigualdades étnicas, raciais e de gênero se aguçam.

À população periférica tem sido oferecido o sistema de saúde precarizado, desfalcado de profissionais, sem equipamentos individuais de proteção, sem leitos e UTIs em condições de absorver a demanda. Na população negra periférica e demais segmentos oprimidos se encontram a maioria das vítimas. Mesmo precário, o Sistema Único de Saúde (SUS) salva vidas. Não podemos deixar que ele seja privatizado e muito menos erradicado.

As mulheres têm enfrentado dificuldades ainda maiores. Os cuidados, a higienização e demais tarefas domésticas são uma exigência frequente, diária, realizados quase que, exclusivamente, pelas mulheres. Estas demandas têm aumentado. Por isso são as mulheres que têm tido maior sobrecarga de trabalho e, ainda são alvo da violência doméstica, que tem crescido no período de isolamento social. Com este quadro da violência, aumentam os casos de feminicídio.

O espaço da casa, há muito denunciado por todas nós, como um local perigoso e violento para as mulheres, agrava-se. Com a crise sanitária e econômica, é na casa, que as mulheres têm realizado o trabalho remoto e tarefas domésticas de cuidado. Assim vivem por mais tempo com o agressor, em situações bem piores, o que aumenta os riscos.

O desemprego entre as mulheres cresceu de forma assustadora. Mulheres desempregadas são 39,4% a mais do que os homens. Especialistas falam que o desemprego feminino é o maior dos últimos 30 anos. Isto porque o setor de serviços sofreu retração durante a pandemia. Justamente este é o setor que absorve um maior número de mão de obra feminina. Acrescenta-se a essa situação o aumento dos alimentos, arroz, óleo e carne.

Não existem, no momento, políticas de emprego que considerem a situação das mulheres. As mulheres têm crianças que exigem atenção e cuidados. Na maioria das vezes, são as mulheres que se ocupam delas. São as principais cuidadoras das pessoas mais velhas e doentes. Isso representa responsabilidades e muito trabalho não remunerado. Tais condições precisam ser harmonizadas com o trabalho profissional remunerado, o que precisa de políticas públicas específicas.

Até o momento, não há nenhuma iniciativa concreta por parte do poder público federal para atender as necessidades apontadas aqui. Pelo contrário, há um desmonte contínuo de serviços, com desfalque de funcionárias/os, com fechamento parcial ou total de equipamentos.

Um exemplo disso é o caso da menina de 10 anos, estuprada diversas vezes por seu tio, desde os 6 anos de idade, que ficou grávida. A menina não queria ter a criança e, certamente, teria grave risco de vida no parto. Pelo Código Penal Brasileiro, a lei permite o aborto no caso de estupro e de risco da vida materna. No caso em pauta, o fato de se ter estuprado uma criança, é mais uma agravante que garante também, legalmente, o aborto. Portanto, o caso dessa criança é de aborto legal que já é garantido desde 1940.

Seu caso, no entanto, ganhou dimensões desproporcionais. Transformou-se num escândalo nacional. Por não ter sido, de imediato, respeitadas a lei e a dignidade da criança por parte do poder público.

A criança foi vítima de abusos sexuais por parte de um tio, de 33 anos, que a engravidou.

Segundo informações do jornal A Gazeta, do Espírito Santo, 9 de agosto de 2020, no atendimento, os profissionais da unidade notaram que a barriga da criança apresentava um volume e foi realizado exame que

resultou em testar positivo para a gravidez, e que ela já estava grávida há cerca de três meses.

O nome da criança, vítima, deveria ser mantido em sigilo, conforme o que determina o Estatuto da Criança e do(a) Adolescente. Mas vazaram a informação e seus dados foram publicados nas redes sociais.

Num caso como este, a criança só precisaria da autorização de sua responsável, a avó, para que o procedimento do aborto fosse realizado imediatamente sem nenhum alarde. Mas não foi isso que aconteceu. Ao contrário, armou-se um escândalo nacional. Uma intensa batalha judicial, médica e religiosa se fez em torno do caso, desrespeitando a dignidade e os direitos da menina.

Houve pressão de grupos externos, principalmente do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, para fazer com que a avó não autorizasse o aborto na criança. O governo federal corroborou para impedir que se realizasse o direito ao aborto legal.

Houve necessidade de se recorrer à Justiça capixaba para que um direito, líquido e certo, fosse reconhecido. Autorizado o procedimento, aliás não havia nenhuma necessidade legal de provocar a justiça, a criança foi levada ao Hospital Hucam (Hospital Universitário Cassiano Antonio Moraes), localizado em Vitória. Foi constatado mais uma vez a gravidez. O hospital negou a realizar o aborto legal e a criança teve de viajar para Pernambuco, onde foi finalmente atendida no hospital de referência em saúde da mulher: Centro Integrado de Saúde Amauri de Medeiros (Cisam).

Do lado de fora do hospital, um grupo de fanáticos religiosos entre outros, gritavam: “assassino” para pressionar o médico a não realizar o aborto legal.

Feministas fizeram uma corrente para garantir a entrada no hospital dos profissionais de saúde e preservar a dignidade da criança.

É importante saber que o Brasil registra 6 abortos, por dia, em meninas estupradas de 10 a 14 anos. A cada hora, há registro de 4 meninas de 10 a 13 anos estupradas, no Brasil.

Por volta de 26 mil meninas de 10 a 14 anos, tornam-se mães, anualmente. Há algo errado: crianças e meninas precisam brincar, estudar, realizar esportes e ter atividades de lazer. As meninas não devem exercer a maternidade. Não estão amadurecidas para a escolha nem para as consequências físicas, psicológicas, sociais e econômicas. A maternidade é uma responsabilidade grande e deve ser uma escolha para mulheres adultas.

OS FEMINISMOS NÃO COMBINAM COM POLÍTICAS DE ÓDIO

A política do ódio cria inimigos de forma arbitrária e sem razão de ser. Dessa forma, as feministas passaram a ser alvo da política de ódio, com falácias e atos administrativos que obstaculizam a aplicação de políticas públicas já consolidadas na defesa dos direitos das mulheres. As políticas misóginas estão sendo disseminadas e os movimentos feministas precisam estar em alerta, sem se intimidar. Direito é conquista histórica e não pode ser desmantelado por governos irresponsáveis.

Os feminismos no Brasil têm desafios grandes a enfrentar nesse clima de pandemônio. Têm que se movimentar em solidariedade às demais mulheres, às populações negras, periféricas, indígenas, Lgbtqia+, do campo e das cidades. Há muito que se fazer. Os feminismos não podem perder o bom humor, a rebeldia e, principalmente, a capacidade de se indignar diante dos absurdos impostos cotidianamente por ideias, atitudes e ações estapafúrdias que aprofundam as opressões e explorações.

O acúmulo de experiências, ao longo de quase meio século de feminismos públicos e ininterruptos, reafirma-se, dia a dia, nos corpos e mentes das mulheres. A autonomia conquistada traz a marca da resistência, resiliência e da superação. A invasão aos territórios e aos corpos das mulheres não será silenciada, não será permitida, não será autorizada. “Este corpo nos pertence” é o brado de gerações e gerações. O protagonismo das mulheres jovens, negras, indígenas é a marca das ações feministas realizadas nas primeiras décadas do século XXI. Será o polo de sustentação num tempo de obscurantismo e negacionismo. Os feminismos representam democracia, justiça, liberdade e igualdade de direitos, condições e oportunidades.

Os feminismos não combinam com políticas de ódio mas sim com políticas democráticas, justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

BUARQUE DE HOLLANDA, H. *Explosão feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOLLNIT, R. *A mãe de todas perguntas: reflexões sobre os novos feminismos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

HISTÓRIAS DE MULHERES NA PANDEMIA EM PORTUGAL, NO CONTEXTO EUROPEU

Eunice Macedo

NOTA INTRODUTÓRIA

Neste texto¹, analiso a condição de desigualdade de mulheres portuguesas em tempo de pandemia, entendendo que as suas histórias individuais, sendo fluidas e não generalizáveis, constituem apontamentos de vida de mulheres reais em contextos reais que exigem visibilização. As suas vidas e experiências, além de construídas nos seus contextos de proximidade, inserem-se também ao nível macrossocial, no contexto europeu, cujos indicadores se tomam como referência, de acordo com o Índice de Igualdade de Género (EIGE, 2020).

¹ Agradeço a revisão crítica deste texto à minha companheira de investigação Alexandra Carvalho.

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-365-6.p19-48>

Gisela Bock e Susan James (2005, p. 2) sistematizavam já um conjunto de questões que continuam centrais à reflexão e avanço feminista e que prevalecem, desde os anos 1980, tendo suscitado polêmica, em torno do que designam o

[...] casal conceitual ‘igualdade’ e ‘diferença’. Quais são os significados desses termos? O que pode ser ganho com a sua justaposição? Como pode a sua análise contribuir para a nossa compreensão das relações de gênero no passado, presente e futuro, para a nossa compreensão do que as mulheres eram, são ou virão a ser? Como ilumina essa oposição as relações entre mulheres e homens? O que revela isso sobre as relações entre as próprias mulheres?

Não havendo consenso quanto à relação entre igualdade e diferença e quanto aos significados destes termos, têm emergido nas nossas sociedades, conjuntos distintos de reivindicações, que estão fortemente associados aos contextos e condições de vida particulares de grupos específicos da população. Consciente dessas reivindicações e das lutas a elas associadas, não tendo a pretensão de encontrar respostas, contribuo para este debate, procurando trazer uma abordagem relativamente simples. Sendo as relações e as vidas humanas processos de enorme complexidade, informados por contextos e condições de vida que se entrecruzam de formas múltiplas, compreender os termos da díade igualdade-diferença não é fácil. Numa abordagem mais convencional, o foco está nas desigualdades entre mulheres e homens, como grupos sociais distintos, e na tentativa de conquista de igualdade para as mulheres com reconhecimento da sua diferença. Nessa visão com uma tendência essencialista, que tem vindo a ser desmistificada, podia antever-se uma universalização do sujeito masculino e uma localização das mulheres como particularidade.

Na *modernidade tardia*, em que promessas da modernidade estão ainda aquém de realizadas, prevalecem desigualdades claras entre esses grupos sociais, sendo que a noção da *fragmentação da cidadania* e de quem é cidadão ou cidadã, obriga a pluralizar a diferença como diferenças, e a igualdade como igualdades. Isto quer dizer que também ‘mulher’ e ‘homem’ necessita de ser pluralizado como mulheres e homens. Assim,

nos nossos dias, uma abordagem interseccionalista que tenha em conta a diversidade de localizações estruturais de poder onde mulheres e homens se localizam e são localizados, poderá ser a mais adequada, permitindo acentuar a heterogeneidade no interior destes grupos sociais bem como a heterogeneidade das suas relações intra e intergrupais (MACEDO, 2018; YOUNG, 1990, 1997). É uma abordagem interseccionalista e de heterogeneização que sustenta a construção deste texto, onde as condições de vida de algumas mulheres são trazidas ao palco do debate, mostrando articulações entre género, estatuto socioeconómico, profissional e face ao emprego, idade e modos de vida familiar.

Começo por refletir algumas das formas como as desigualdades entre mulheres e homens têm sido teorizadas, nas últimas décadas, em diferentes disciplinas e lugares, trazendo à colação argumentos que têm sido centrais aos debates nos Estudos sobre as Mulheres, de Género e Feministas, como organiza Ferreira (2020). Passo a referir contributos teóricos de cientistas portuguesas que refletem mais concretamente sobre a desigualdade das mulheres, no contexto português, no mundo familiar e no mundo do trabalho, as quais me permitem enquadrar o debate em torno de histórias de mulheres, cujos apontamentos biográficos são partilhados, permitindo algumas acentuações.

TEORIZANDO (DES)IGUALDADE

Afetando a cidadania, a desigualdade entre mulheres e homens, em diversos campos da vida social, e no cruzamento com outras dimensões geradoras dessa condição, tem sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas. Já no final da década de 1980, para não recuarmos mais no tempo das desigualdades entre masculino e feminino, essa situação de desigualdade é desvelada por Nancy Fraser que articula género e economia, argumentando que a

[...] teoria social crítica das sociedades capitalistas precisa de categorias sensíveis-ao-género. [...] Contrariamente à compreensão androcêntrica habitual, os conceitos relevantes de trabalhador, consumidor e salário não são, de facto, conceitos estritamente económicos. Em vez disso, têm um subtexto de género implícito e por isso são conceitos ‘económicos-de-género’. Da mesma forma, o conceito relevante de cidadania não é estritamente um conceito político; tem implícito um subtexto de género e é, em vez disso, um conceito ‘político-de-género’. (FRASER, 1987, p. 46).

Sendo que é uma visão de cidadão masculino que está subjacente ao capitalismo clássico, de dominação masculina. É esse papel masculino que faz a ligação não só entre o estado e a esfera pública, como “[...] também os relaciona com a economia oficial e a família [...] no contexto da identidade de género masculino.” (FRASER, 1987, p. 45) em que se afirma o poder masculino. Esta ideia é retomada, por Ruth Lister (1997) e Victoria Camps (1998) que desocultam o sujeito masculino dito universal sob o véu do aparente-neutro, sendo que a primeira acentua a importância da autonomia económica das mulheres, para a sua cidadania. Havendo muitas outras referências possíveis, e não tendo um objetivo de exaustividade, destaco, das minhas leituras, relativas aos anos 1990, Nancy Hartsock (1990) que reclama uma teoria de poder para as mulheres; Carole Pateman (1992/2005) que discute igualdade, diferença e subordinação, criticando a ordem política liberal, suportada na subordinação das mulheres; Lígia Amâncio (1994) que enfatiza a construção social da diferença entre masculino e feminino.

Araújo (1998) e Louro (2000), fazendo a passagem para a nova década, identificando condicionamentos produzidos pela escola, argumentam em favor de uma escola democrática que reconheça e favoreça novas construções do masculino e do feminino, através da educação. Na mesma linha de estruturação de uma agenda de género na educação, Fonseca (2001) aponta para a construção de subjetividades femininas na educação, num cruzamento entre género e etnia; Conceição Nogueira (2001) discute articulações entre género e orientação vocacional, reclamando novos discursos sobre a prática; e Madeleine Arnot e Jo-Anne Dillabough (2003)

buscam reformular os debates sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres, na educação. Numa articulação entre gênero, cidadania e educação, Macedo (2009), acentua como uma posição social de estatuto forte, como elite econômica, dilui as desigualdades de gênero na construção de vozes poderosas de jovens mulheres, investidas no percurso acadêmico e na carreira profissional, adiando a vida familiar como jovens adultas. Nesse enquadramento, a autora reivindica

[...] uma concepção *outra* de sujeito que permita erguer o véu que envolve a cidadania de uma dimensão *‘livre-de-gênero’* para desocultar o elemento masculino que lhe está subjacente e fazer emergir o seu elemento feminino” uma concepção que poderá ser transformadora, criando “novos modos de *ser* e de *estar*”. (MACEDO, 2009, p. 269).

Também num enquadramento de cidadania Conceição Nogueira e Isabel Silva (2009) se concentram na análise da desigualdade entre mulheres e homens no que concerne à ocupação de posições de poder e de tomada de decisão.

Em Portugal, destaco pela sua relevância, como pano de fundo para este artigo, o debate sobre igualdade de mulheres e homens no que concerne ao mundo do trabalho e do emprego, patente na obra organizada por Virgínia Ferreira (2010), bem como na sua publicação com Rosa Monteiro (2013) que colocam na agenda política o gênero e o trabalho das mulheres, reclamando igualdade e diálogo social. Com preocupações similares, Juana Gonzalez Moreno (2011) retoma o velho tema da conciliação da vida familiar com a vida laboral, uma conciliação que tem sido vista como responsabilidade das mulheres. Analisando o Direito Comunitário na União Europeia, a autora mostra que este não tem em conta a necessidade de uma repartição equitativa de responsabilidades no espaço familiar, entre mulheres e homens, o que põe em causa a cidadania das mulheres. Também de forma relevante, Teresa Pinto (2014) discute a manutenção histórica da invisibilidade das mulheres trabalhadoras, mostrando como esta questão emerge aquém e vai além do nosso tempo. No mesmo ano,

Teresa Alvarez e Cristina Vieira (2014) retomam o debate, que já referimos na década de 1990, acima, sobre o lugar da educação na desconstrução de estereótipos de gênero. Embora reconhecendo progressos relevantes na sociedade portuguesa, nos últimos quarenta anos, reconhecem também a prevalência do que designam por um *desequilíbrio no eixo estruturante das relações entre homens e mulheres*.

De forma relevante, a Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres produziu um número recente da revista *ex aequo*, em tempo de pandemia, associando o número à importância de manter a igualdade de gênero na agenda do debate nos “[...] locais de trabalho e das nossas organizações, bem como na preparação de respostas das políticas públicas, em situação de crise pandémica ou não.” (FERREIRA, 2020). Afirmando o lugar desta revista como “[...] pilar de apoio ao aprofundamento e à visibilização dos Estudos sobre as Mulheres, de Género e Feministas.” (FERREIRA, 2020, p. 7), a autora reforça que

[...] nenhuma crise é neutra, sob o ponto de vista de género, acarretando impactos diferenciados para diferentes tipos de pessoas em função do estatuto, reconhecimento e acesso a recursos [...]. [Acrescenta ainda, e os dados recolhidos também o reforçam, que] as especificidades desta crise e a experiência de crises anteriores permitem antecipar uma especial severidade dos impactos para as mulheres [...], tendo em conta a ‘ordem de género’ vigente. (FERREIRA, 2020, p. 5).

Centrando-se na mesma linha de preocupações, Casa-Nova (2021, p. 3) acentua a dificuldade de “[...] desconstruir os mecanismos estruturais que estão na base da subordinação de género.”, os quais, repercutindo uma distribuição desigual do poder, permitem a exploração do trabalho reprodutivo das mulheres, no espaço familiar, e a exploração da sua força de trabalho no mercado do trabalho produtivo. Esta exploração que gera e expressa desigualdade é patente, por exemplo, nas diferenças salariais, que resultam no aumento dos lucros empresariais, circunstâncias que se vão mantendo apesar dos avanços em termos dos normativos legais. Permitindo sintetizar o debate sobre as desigualdades, aqui apresentado, a

autora reforça ainda que, “[...] sendo o gênero uma construção social, os papéis de gênero seguem ainda uma relação padronizada de subordinação feminina, [...] [sob a capa] de uma igualdade que é, ainda, uma utopia (entendida esta como lugar em construção).” (CASA-NOVA, 2021, p. 2).

GENDER MATTERS!²: CONTEXTUALIZANDO A (DES)IGUALDADE DAS MULHERES, EM PORTUGAL, NO CONTEXTO EUROPEU, NO TEMPO ATUAL

Parecendo trazer a promessa de que finalmente “O gênero é importante!”, Carlien Scheele, o Diretor do EIGE (2021a, p. 6) afirmou recentemente que:

A Europa se recuperará, enquanto a igualdade de gênero estiver na frente e no centro das medidas de recuperação. [...] os Estados-Membros terão de mostrar como seus planos de recuperação econômica promovem a igualdade de gênero para ter acesso ao fundo de recuperação da UE.

O gênero é também considerado como dimensão transversal da Agenda 2030, aprovada pela ONU em 2015, estando especificamente expresso no 5.º dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), assim formulado “[...] alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas [...]” (ONU, 2015), interpelando todos os Estados e atores institucionais e privados a cumprir a promessa de não deixar ninguém para trás.

Na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres da Organização das Nações Unidas

² Utiliza-se esta expressão por referência – e honrando – o movimento “*Black Lives Matter!*”, um movimento ativista internacional, criado em 2013, e cuja origem está na comunidade afro-americana. Foca-se na realização de campanhas, manifestações e protestos contra a violência sobre as pessoas negras (brutalidade policial e morte causada por investidas policiais, discriminação racial, desigualdade racial no sistema de justiça criminal...). Tendo surgido nos Estados Unidos, o movimento tem vindo a expandir-se para países como o Brasil, a África do Sul e a Austrália, onde a sua ação tem também forte relevância social (BLM, 2021).

(ONU)³(PORTUGAL, 1980) condena-se qualquer forma de discriminação *sobre* as mulheres, entendida aquela como

[...] qualquer distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo que tenha como efeito ou como objectivo comprometer ou destruir o reconhecimento, o gozo ou o exercício pelas mulheres, seja qual for o seu estado civil, com base na igualdade dos homens e das mulheres, dos direitos do homem⁴ e das liberdades fundamentais nos domínios político, económico, social, cultural e civil ou em qualquer outro domínio. (PORTUGAL, 1980, Art.º 1.º).

O artigo 5.º compromete os Estados Parte a tomar

[...] todas as medidas apropriadas para: a) Modificar os esquemas e modelos de comportamento sociocultural dos homens e das mulheres com vista a alcançar a eliminação dos preconceitos e das práticas costumeiras, ou de qualquer outro tipo, que se fundem na ideia de inferioridade ou de superioridade de um ou de outro sexo ou de um papel estereotipado dos homens e das mulheres.

Parece, pois, antever-se um compromisso de construção de sociedades mais igualitárias, em que possam ser reconhecidas de igual forma a cidadania das mulheres e dos homens. Mas será que esse compromisso está a ser integralmente atingido?

Um olhar a algumas ideias-chave sobre o contexto europeu, patentes nos dados do relatório do *European Institute for Gender Equality* (EIGE, 2021b) permite-nos, de algum modo, endereçar esta questão. Na *Press Release* do EIGE, em 5 de março de 2021 (EIGE, 2021a), destaca-se que “O Covid-19 atrapalha os ganhos de igualdade de gênero na Europa”,

³ Uma organização intergovernamental, de que o Brasil é membro fundador, e que foi criada em 1945, para promover a cooperação internacional, conglomerando nações de vários continentes.

⁴ De notar que, tratando-se de uma convenção que se diz direcionada para eliminar a discriminação sobre as mulheres, na versão portuguesa se observa uma deriva na linguagem em expressões como a que está na origem desta referência, ou seja, não foi feita a opção pelo uso de uma linguagem-amiga-de-gênero. Entende-se que, “[...] podendo servir à manutenção de um poder hegemónico masculino, o sexismo da linguagem constitui uma forma de violência social sobre as mulheres.” (MACEDO, 2015, p. 17).

um problema em que se destaca que as mulheres são as mais afetadas por situações como a perda de emprego, a redução do horário de trabalho, um crescimento acentuado da violência ‘doméstica’, diria no contexto familiar, e o excesso de trabalho que sobrecarrega as e os conselheiros que normalmente apoiam as mulheres face à violência e cujos serviços são mais solicitados, em tempo de pandemia. Quanto à questão da chamada ‘violência doméstica’, não posso deixar de apontar, como já referi (MACEDO, 2015) que, embora esta expressão se tenha generalizado nos documentos políticos e legais e nos estudos acadêmicos, tenho resistido à sua utilização pela sua possível associação a uma ideia de ‘domesticação’ das mulheres à semelhança do que se faz aos animais ditos ‘domésticos’ que são levados a sair do seu estado ‘natural’, ‘selvagem’ para aprenderem a viver no lar, sendo ‘domesticados’ – tornados caseiros. Por sua vez, lembro também que a palavra ‘doméstica’, partilha a sua origem com a palavra *domus* (casa). Como também já referi (MACEDO, 2015, p. 19) “[...] a pessoa principal num *domus*, o *dominus* era o ‘Senhor’.”. Palavras com a mesma origem, como *dominador* e *domínio*, estabelecem as relações de poder no interior da *domus*, sendo que o *dominus* era a pessoa com poder à qual as outras – mulheres, outros parentes e servos – eram subordinadas. Ao recusar a palavra, então, recuso também a ideia de domesticidade e subordinação das mulheres.

Detalhando, então, os contornos dos problemas identificados, no que concerne ao trabalho produtivo no mercado de trabalho, a EIGE (2021b) explica que a grave perda de emprego pelas mulheres surge particularmente em profissões em que a sua presença é mais marcada, ou seja, profissões indiferenciadas, com baixo salário e fraco reconhecimento social (por ex.: operária fabril). Para além disso, acentua que, havendo um crescimento sazonal do emprego, associado a uma maior procura de serviços, as mulheres conseguem obter apenas metade dos empregos quando comparadas com os homens, e o impacto econômico tem efeitos mais duradouros para as mulheres. Como continua a acentuar este instituto para a igualdade de gênero, no que concerne ao trabalho reprodutivo no contexto familiar – que, como é sabido, continua a ser maioritariamente assumido pelas mulheres – em tempo de pandemia, registra-se um

aumento significativo da sua participação nesse trabalho não remunerado, estando, por exemplo mais envolvidas na sala de aula virtual com os filhos e sofrendo mais interrupções dos filhos, quando as suas funções laborais ‘invadem’ o espaço familiar. Sendo também fortemente responsabilizadas por esse esforço de conciliação, como referi com base em alguns estudos, também aumentaram, para as mulheres, as pressões do equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, no quadro do aumento dos conflitos entre vida pessoal e profissional, que atinge em particular as mulheres com filhos dos 0 aos 5 anos. A redução da produtividade das mulheres associadas à acumulação para além da dupla tarefa (DARCY DE OLIVEIRA, 2009) do exercício profissional produtivo, do trabalho reprodutivo na família e da gestão dos afetos pode resultar, e frequentemente resulta, entre as mulheres mais desfavorecidas, em redução do salário, com impactos na sua progressão na carreira.

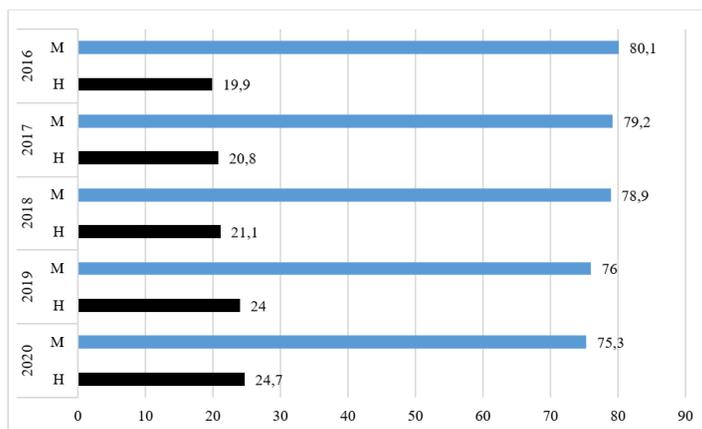
A promessa de igualdade de género é também evidenciada na Constituição da República Portuguesa, aprovada pela Assembleia Constituinte (PORTUGAL, 1976, última revisão em 2005), criada após a Revolução dos Cravos que, em 25 de abril de 1974, destituiu o governo autoritário e lutou pela implementação da democracia. A alínea h) do Artigo 9.º da Constituição define como tarefa crucial do Estado “Promover a igualdade entre homens e mulheres”, legislando também “A igualdade de oportunidades na escolha da profissão ou género de trabalho e condições para que não seja vedado ou limitado, em função do sexo, o acesso a quaisquer cargos, trabalho ou categorias profissionais.” (PORTUGAL, 1976, Art.º 58.º, alínea b), ponto 1). Vejamos o que nos dizem os dados.

Parece importante referir, para efeitos de contextualização da busca de igualdade que, no “Índice de Igualdade de Género”, são identificados “Progressos na igualdade de género em Portugal desde 2010” (EIGE, 2020), sendo que Portugal ocupa a 16.ª posição na União Europeia (UE 27), com 61,3 pontos/ 100. Estando ainda 6,6 pontos abaixo da média da UE, cabe acentuar que, de forma promissora, desde 2010, Portugal subiu 7,6 pontos na sua posição no índice, registando progressos em matéria de igualdade de género a um ritmo superior aos outros Estados-Membros da UE. Notoriamente, atinge a pontuação mais elevada na saúde

(84,6 pontos), sendo a segunda mais elevada no trabalho (72,9 pontos). Mas as desigualdades de género mais pronunciadas prevalecem de forma preocupante nos domínios do tempo (47,5 pontos) e poder (51,1 pontos), embora registando-se também alguma melhoria.

No que concerne mais concretamente ao domínio da violência, no índice, é importante referir que este examina as experiências de violência sofridas pelas mulheres em termos da *prevalência, gravidade e comunicação do crime*, e que, contrariamente aos indicadores nos outros domínios, não incide na compreensão das diferenças entre as situações de mulheres e homens. Como destaca o próprio índice, trata-se de eliminar a violência e não de focar a redução das disparidades entre mulheres e homens. Os dados organizados, sobre Portugal, em tempo de pandemia, embora de forma limitada, permitem dar visibilidade às condições efetivas das mulheres. Como é sabido, e os dados do EIGE (2021b) assim o afirmam, no que concerne à UE como um todo, face à permanência das mulheres vítimas de violência nas suas casas, durante os confinamentos em razão da COVID-19, estas terão ficado expostas aos perpetradores por longos períodos de tempo, o que as poderá ter colocado em maior risco de violência ‘doméstica’ em relação a situações sem pandemia. Parece poder também pensar-se que inibidas de sair de casa não terão hipótese de fuga face ao agressor e/ou de apresentação de queixa-crime. Resta notar que o EIGE (2021b) adjetiva como inadequadas as medidas de apoio para vítimas de violência ‘doméstica’, diria no contexto familiar (MACEDO, 2015) sendo que o aumento nos relatos de violência, implicando uma saturação dos serviços, leva a uma incapacidade de resposta, a que se acrescenta a falta de competência para o tele atendimento das e dos funcionários. Vejamos os dados abaixo, relativos ao período entre 2016 e 2020.

Figura 1 – Proporção (%) de lesadas/os/ ofendidas/os identificadas/os em crimes de violência doméstica contra o cônjuge ou análogo registados pela PSP e GNR (%) por Sexo; Portugal 2016-2020



Fonte: INE (2021)

Porque cada vida importa... mostro, em seguida, a correspondência das percentagens aos valores absolutos.

Tabela 1 – Mulheres e Homens lesados/ ofendidos identificados em crimes de violência doméstica contra o cônjuge ou análogo; PSP e GNR; Portugal 2016-2020 valor percentual e absoluto

Ano civil	Sexo	Valor percentual	Valor absoluto
2016	M	80,1	22 586
	H	19,9	5 594
2017	M	79,2	22 547
	H	20,8	5 913
2018	M	78,9	22 280
	H	21,1	5 950
2019	M	76,0	25 437
	H	24,0	8 035
2020	M	75,3	23 974
	H	24,7	7 858

Fonte: INE (2021)

Os valores evidenciam uma forte desigualdade entre mulheres e homens no que concerne à violência ‘doméstica’, sendo quase sempre o valor relativo às mulheres aproximadamente quatro vezes mais do que o valor dos homens. É em 2019 que se verificam os valores mais elevados para mulheres e homens.

Em 2020, em período de pandemia⁵, contrariamente aos dados gerais da Europa (EIGE, 2021b), em Portugal, registou-se um decréscimo do número de mulheres e homens vítimas de violência doméstica. No entanto, o relatório *Femicídios em Portugal durante a pandemia COVID-19* explica que,

[...] o medo vivenciado por muitas mulheres neste período [...] pode ter contribuído para que algumas delas se esforçassem para ser mais complacentes em relação às exigências do agressor durante o período em que estiveram obrigadas a permanecer fechadas em casa. Esta poderá ter sido uma das estratégias de sobrevivência adotada com a finalidade de se tentarem proteger, a si e aos/às filhos/as, da violência dentro de casa e, também, dos perigos da contaminação do vírus na eventual tentativa de abandonarem as relações violentas. Esta estratégia poderá ter reduzido o número de separações, e consequentemente o risco de feticídio elevado derivado destas separações. (OMA-UMAR, 2020, p. 9).

Tendo o isolamento tido efeitos na experiência de violência em contexto familiar, nomeadamente, para as mulheres, ganham ainda maior pertinência políticas e medidas de prevenção da violência doméstica e de maior acesso aos serviços de apoio que “[...] poderão ter contribuído para evitar que mais mulheres tivessem sido assassinadas” (OMA-UMAR, 2020, p. 9). Assim, de acordo com a UMAR, será importante reforçar essas medidas a médio e a longo prazo, particularmente quando, após o confinamento, se manifestem resultados das tensões vivenciadas e ‘controladas’ pelas mulheres, no ambiente familiar confinado, e quando

⁵ Durante os meses de março, abril e maio, Portugal adotou medidas excepcionais de restrições e isolamento social, sendo que, no período compreendido entre 18 de março e 3 de maio, esteve em vigor o Estado de Emergência Nacional, implicando confinamento obrigatório (OMA-UMAR, 2020, p. 2).

as mulheres puderem tentar libertar-se das relações abusivas e recuperar as suas vidas, ficando em maior risco.

Na linha dos dados captados pelo EIGE (2021b) no contexto europeu, a presidente da Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, da Presidência do Conselho de Ministros, em entrevista a um jornal português, publicada sob o título “Covid-19. Comissão alerta que mulheres são mais afetadas pela pandemia” (AGÊNCIA LUSA, 2020), alertou que a pandemia, em Portugal, tem afetado mais as mulheres do que os homens; as mulheres sofrem maior exposição ao risco associada ao seu desempenho profissional, podendo observar-se também que a diminuição de emprego em consequência direta da pandemia, surge em empregos ‘femininos’ como hotelaria, restauração... tradicionalmente mal pagos e precários. Por sua vez, também afirma que o desaparecimento de setores da economia e a ‘invasão’ pela digitalização, exclui muitas mulheres, contribuindo para o crescendo das desigualdades. Considera ainda que a falta de partilha das tarefas domésticas, que continua a ocorrer, dificulta a conciliação entre vida pessoal e profissional para as mulheres em teletrabalho. Esta situação, como outras a que aqui não se dá visibilidade, contraria uma visão da

[...] igualdade de género, ou igualdade entre mulheres e homens
[...] [com afirmação de] igual visibilidade, empoderamento, participação e responsabilidade de mulheres e de homens em todas as esferas da vida pública e da vida privada. Esta igualdade concretiza-se no igual acesso e possibilidade de usufruto dos recursos e na igual distribuição destes por mulheres e homens. Significa aceitar e valorizar de igual modo as diferenças de mulheres e de homens e os vários papéis que desempenham na sociedade. (CIG, 2020, p. 2).

Contrariamente ao desejável, parece evidenciar-se que estando o ‘espaço público’ e o ‘espaço familiar’ articulados enquanto

[...] lugares sociais, onde as relações de poder se entrecruzam e frequentemente se replicam e se reforçam [...] a violência sobre as mulheres no espaço (mais) público, a “violência social” tem diversíssimas manifestações que muitas vezes assentam em modalidades de discriminação cruzada. Isto quer dizer que a violência social afeta diferentemente mulheres diferentes, assumindo dimensões tanto mais graves quanto maior a sua situação de fragilização. (MACEDO, 2015, p. 19).

Isto torna-se claro, tantos nas reflexões de mulheres ciganas sobre as suas vidas, que apresentamos em seguida, como entre as outras mulheres portuguesas cujas notas de vida irei apresentar.

De forma também muito relevante, para os propósitos deste trabalho, a revista OBCIG, do Observatório das Comunidades Ciganas, num número dedicado ao 50.º aniversário do Dia Internacional das Pessoas Ciganas⁶, entrevistou mulheres ciganas, auscultando o “[...] seu papel no combate diário à pandemia, bem como o papel do associativismo feminino.” (OBCIG, 2021, p. 10). É de notar que 3 das mulheres entrevistadas ocupam posições de relativo privilégio na sociedade portuguesa, seja na gestão das suas políticas do quotidiano, como trabalhadoras com autonomia económica, seja pela ocupação de cargos públicos, o que as destaca da maioria das mulheres ciganas que continuam a vivenciar subordinação, num contexto em que a pandemia “[...] veio agudizar esta desigualdade naturalizada.” (CASA-NOVA, 2021, p. 3).

É interessante partilhar aqui, um conjunto de ideias-síntese sobre as perspetivas dessas mulheres que deram rosto e voz à busca de igualdade das mulheres ciganas. Tendo as entrevistas da OBCIG coberto um conjunto amplo de questões, refiro apenas o que têm a dizer sobre “Em que medida a pandemia afetou o dia-a-dia das mulheres?”. Emergindo estes saberes de

⁶ O Dia Internacional da Pessoa Cigana celebra-se em 8 de abril. De acordo com a Rede Europeia Anti-Pobreza (Portugal), a instituição deste dia pela Organização das Nações Unidas (ONU) decorreu de uma campanha realizada por Yull Briner, cigano e ator americano. É no 1.º congresso cigano, em Londres, em 8 de abril de 1971, que se dá início a esta celebração. Este dia tem vindo a adquirir importância nacional e europeia, visto que existe um reconhecimento por parte dos Estados-membros e de algumas instâncias europeias (Parlamento Europeu, Conselho Europeu) da necessidade de garantir a inclusão efetiva das comunidades ciganas através da definição de Estratégias Nacionais de Inclusão das Comunidades Ciganas (EAPN, 2020).

contextos sociais distintos, evidenciam-se continuidades face às seis mulheres portuguesas brancas cujos apontamentos biográficos estão no cerne do corrente capítulo. Notoriamente, três das mulheres portuguesas ciganas falam a partir do seu lugar ‘privado’, enquanto uma delas, fala a partir do seu lugar mais ‘profissional’, numa visão mais ampla do mundo ‘público’.

Entre as entrevistadas da OBCIG, Marisa reportou ser particularmente afetada ao nível profissional, tendo que buscar estratégias no teletrabalho para continuar a apoiar as e os jovens e as suas famílias, sendo que o cansaço e o isolamento lhe trazem mau estar; por sua vez, Marta queixa-se da falta de espaço pessoal, em casa, do isolamento social e do resto da família, bem como admite que ter os filhos em casa lhe provoca stress, no entanto, beneficia de trabalhar ao ar livre, podendo manter o exercício e o convívio profissional. Já Ana Paula lamenta a impossibilidade de trabalhar na feira (venda direta ao público em bancas ao ar livre), associado a uma sensação de aprisionamento, e partilha como cuidar da família lhe provoca cansaço e como ter as crianças em casa torna mais difícil a gestão do orçamento familiar. Reporta ainda o estado de depressão de uma das filhas, desempregada. Por sua vez, Ana, de forma mais ampla, apoia-se em estudos para afirmar que a pandemia afetou mais as mulheres alargando o fosso entre géneros e clarifica que são as mulheres as maiores vítimas da redução de horas de trabalho, perda de emprego e/ou de direitos laborais, mais contágio no trabalho como profissionais da saúde, e do aumento exponencial da violência no contexto familiar. Vejamos o que nos trazem as histórias de outras mulheres, portuguesas brancas.

MULHERES PORTUGUESAS BRANCAS: CONDIÇÕES DE VIDA, PANDEMIA E A GESTÃO DE NOVAS CIRCUNSTÂNCIAS

Depois de um enquadramento teórico, político e experiencial assente na reclamação de reconhecimento e no (re)conhecimento de mulheres portuguesas de etnia cigana, neste ponto partilho apontamentos biográficos narrativos de seis mulheres também portuguesas, agora brancas, refletindo sobre as suas condições de vida e sobre o que se alterou face à pandemia.

Tomo como referência a observação e o desenvolvimento de ‘conversas intencionais’, assentando no pressuposto de que se os apontamentos biográficos de cada mulher não são generalizáveis – nem é esse o objetivo – e que a experiência individual se insere na realidade social mais ampla, permitindo compreender e apropriar os seus sentidos. Para além disso, como acentuou uma das pessoas biografadas quando fiz a devolução para verificação, há uma fluidez própria na vida das pessoas que obriga a rejeitar qualquer fixidez conceitual relativamente às suas narrativas. No processo de recolha e construção narrativa, não tendo a pretensão de assumir o recurso ao método biográfico na sua enorme complexidade, com Ferrarotti (1991), estabeleço como posicionamento investigativo na construção destes apontamentos biográficos, a busca de

[...] ultrapassar o trabalho lógico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida [...] [para] fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem traír as suas características essenciais (subjetividade, historicidade) [...] [procurando] os fundamentos epistemológicos do método biográfico [...] na razão dialética capaz de compreender a práxis sintética e recíproca que governa a interação entre o indivíduo e o sistema social. (FERRAROTTI, 1991, p. 172).

Referindo-se ao método biográfico “[...] como a *ciência das mediações* capaz de traduzir comportamentos individuais ou microssociais.”, Santos e Garms (2014, p. 4095), acentuam que Ferraroti “[...] considera as narrativas biográficas como suficientes para compor uma pesquisa legítima e aponta para a necessidade de uma renovação metodológica.”. Como também enfatizam, a abordagem biográfica desvia-se da pretensa objetividade inerente às metodologias positivistas centradas em explicações estruturais, baseadas em categorias gerais. Assim, para além de permitir uma renovação metodológica, o recurso à biografia como “[...] nova metodologia diante do ‘capitalismo avançado’” vem possibilitar uma aproximação ao mundo concreto, permitindo às pessoas “[...] compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições.” (SANTOS; GARMS, 2014, p. 4095). Nesta linha, argumento, ainda com Ferrarotti (1991, p. 174), que se

[...] cada indivíduo não totaliza directamente a sociedade inteira, [...] totaliza-a por meio do seu contexto social imediato, os pequenos grupos de que faz parte; [...], por seu turno, agentes sociais activos que totalizam o seu contexto, etc.; de modo similar a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo com crescente especificidade.

Reconheço, pois, “[...] a progressão simultânea e heurística da biografia para a sociedade e da sociedade para a biografia.” (FERRAROTTI, 1991, p. 174), num movimento de interpelação mútua e de apropriação subjetiva, gerador de sentidos, entre sujeito e contexto. Admite-se que, em tempo de pandemia, a fragilização das instituições mediadoras impõe novas vulnerabilidades sobre as vidas das pessoas, com reverberação nos modos como estas se relacionam com essas mesmas instituições, sejam elas as da vida (mais) pública, ligadas ao mercado do trabalho e ao exercício profissional, sejam elas as da vida (mais) privada ligadas ao trabalho reprodutivo no contexto da família, seja ainda nas interpenetrações mais ou menos forçadas entre estes dois conjuntos de espaços sociais.

Ao partilhar estes apontamentos biográficos de mulheres portuguesas brancas, foram atribuídos pseudónimos, profissões e/ou idades aproximadas no sentido de garantir o anonimato das mulheres biografadas, nos seus contextos mais próximos. A ordem de apresentação é aleatória. Faço uma síntese breve das suas condições de vida e dos principais desafios com que foram confrontadas em tempo de pandemia, reportando-me também aos modos como buscaram a gestão das suas novas circunstâncias.

ANA: RUTURAS E NOVOS INÍCIOS DESEJADOS

Em termos das suas condições de vida, Ana tem 65 anos, é divorciada, sem filhos, e viveu só a maior parte da sua vida. Tem uma autonomia económica absoluta, recebendo um salário acima da média. Vive em casa própria, custeia os seus gastos e consegue fazer poupanças. Tendo trabalhado toda a sua vida, ainda quando concluía a sua formação

no ensino superior, está no final de uma carreira docente, com quase 45 anos. Face à pandemia é forçada a entrar em teletrabalho.

O uso das tecnologias traz-lhe ansiedade, dado que não tem conhecimentos para o fazer e o equipamento pessoal que possui em casa e tem que por ao serviço da instituição e das crianças, nem sempre dá resposta às necessidades. Recusa a ‘pedagogia tecnológica’, distanciada das relações e dos afetos, que construiu com os seus alunos e alunas ao longo de várias décadas, bem como recusa a excessiva exigência do mundo do trabalho, agora composto de solicitações e desafios para além do que é aceitável poderia a qualquer trabalhador/a. Nesse estado de espírito, dá início a uma pré-reforma. A rutura repentina com o mundo do trabalho, traz-lhe problemas de saúde, perda das relações sociais e da atividade ocupacional, bem como isolamento. Rodeia-se de livros e das leituras que sempre a acompanharam ao longo da sua vida. Procura resistir ao isolamento, alimentando os afetos com a manutenção de longas conversas telefónicas com amigos e amigas, e com colegas de trabalho, que se mantém em exercício profissional e que também a procuram em busca de aconselhamento e soluções para problemas ligados às rotinas – e às novas rotinas – da escola.

ROSA: RUTURAS FORÇADAS E O REENCONTRO DE SI

Por sua vez, Rosa tem 35 anos. É solteira, vive só e não tem filhos. Tem uma autonomia económica relativa, resultante de uma gestão cuidada dos recursos e de uma opção de vida ligada à redução do consumo, com preocupações de sobrevivência planetária. Vive em casa própria, apoiada pela família e custeando parte dos seus gastos. Antes da pandemia vivia uma situação laboral precária, dedicando-se de corpo e alma ao trabalho com jovens em situação de vulnerabilidade numa instituição que busca recuperá-los para a educação, não possuindo, no entanto, grandes condições para o fazer.

Com o início da pandemia, a perda do vínculo laboral leva Rosa a permanecer em casa e a investir em projetos pessoais, ‘eternamente’

adiados, face ao investimento na melhoria de vida e da educação dessas pessoas jovens. Passa a gerir o seu tempo e o seu espaço pessoal, não tendo que prestar contas a qualquer instituição ou pessoa. No início da pandemia lidera movimento de busca de captação de máscaras e outros materiais em falta nos serviços de saúde, tendo como benefício a libertação da ansiedade provocada pela sensação de impotência face à crise e à forte percepção do risco. Posteriormente, passa a ocupar-se em atividades criativas. Reinventa-se, mergulhando nesses projetos, mas também se isola, cortando, inclusivamente, a comunicação virtual. Esta *dessocialização* intencional permite-lhe o reencontro de si e a construção de novos horizontes possíveis.

ALICE: RESISTÊNCIA E REINVENÇÃO

Já Alice tem 45 anos. Tem um companheiro de longa data e não tem filhos. Apesar de uma situação laboral com contrato a termo certo e, portanto, pautada por certa precariedade, consegue ter uma autonomia económica relativa, contribuindo para as despesas do casal. Sendo contaminada, passa por forte fragilidade em termos de saúde e tem dificuldade em se recuperar. Mantendo sequelas ao nível do bem-estar, reporta situações de insegurança, medo de sair à rua e no contacto social. Mantem-se em funções laborais durante a manifestação mais acentuada da doença e assume o trabalho a tempo inteiro logo que a saúde lhe permite. Sendo forçada ao teletrabalho, partilha o espaço da casa 24h/24h com o companheiro também em situação laboral precária, numa área pouco solicitada em tempo de pandemia.

Essa partilha do espaço familiar a tempo inteiro não lhe permite escapar de situações frequentes como vítima de violência verbal em ambiente de tensão, nos quais o companheiro expressa e faz a catarse face à sua frustração no mundo do trabalho. Alice procura ocupar o menor espaço possível na casa, procurando fazer a gestão, o melhor possível, da acumulação das tarefas domésticas e laborais. Estando em casa, apesar de estar a trabalhar, é normalmente esperado dela que cozinhe as refeições e faça as restantes lides da casa, num desequilíbrio marcado com o companheiro,

no exercício dessas funções. Resistindo, busca empoderamento e dá início a novos caminhos, candidatando-se a apoio do estado para a continuação dos seus estudos.

EMÍLIA: VENCER A FRUSTRAÇÃO, O TRABALHO COMO RECURSO

Emília tem 60 anos e habita em casa própria. É casada e tem uma filha adulta que não habita com o casal. Tem uma autonomia econômica absoluta e uma situação laboral privilegiada e segura, usufruindo de um salário acima da média. É forçada ao teletrabalho, com forte aumento da carga horária. Passa por uma fase inicial de desorientação face ao baixo conhecimento das tecnologias e em que o seu equipamento informático, posto ao serviço da instituição e das e dos jovens adultos com que trabalha, tem um desempenho aquém do necessário. Desafiada pela necessidade de continuar a ter um desempenho profissional ajustado, aprende a dominar as tecnologias e constrói novas rotinas de trabalho. É prendada pela família com um equipamento novo que lhe permite ultrapassar muitas das suas dificuldades. Apesar de partilhar o espaço familiar com o marido 24h/24h, pode ‘fechar’ a porta, trabalhando de forma quase independente no espaço da casa, com ligeiras interferências da vida familiar, que sai prejudicada em benefício do tempo e do foco no trabalho.

Emília relata como maior desafio o confronto com o envelhecimento do marido que, reformado e também confinado no espaço familiar, e forçado ao isolamento social, se refugia no sofá, mantendo forte inatividade e abulia. Emília relata ainda forte desgaste resultante do apoio emocional que presta às pessoas com que trabalha, que com ela partilham desabafos, angústias e as dificuldades e dramas que vão vivenciando. Isola-se, exceto nas relações de trabalho, que mantém pela via digital. Reinventa-se e refugia-se na vida profissional e num projeto pessoal de vida que a acalenta e lhe alimenta o sonho.

SORAIA: SOBREVIVENDO À “TRIPLA TAREFA”

Soraia tem 40 anos. É casada e tem dois filhos dependentes, de 5 e 7 anos. Tem uma autonomia económica absoluta, exercendo uma profissão de estatuto social elevado, com contrato e um salário acima da média. Partilha com o marido e com os filhos o espaço da casa 24h/24h. Tanto ela como o marido estão em teletrabalho. Os filhos têm escola em casa, sendo ela que, maioritariamente acompanha esse tempo de escolarização, em que a escola, como espaço público partilhado, invade também o espaço mais privado da família. No 1.º confinamento, por causa da pandemia, consegue deslocar-se com a família para uma zona rural, onde as crianças têm espaço para brincar fora de casa. No 2.º confinamento fica em isolamento com a família, no apartamento onde habitualmente vivem. Estando o marido em teletrabalho e as crianças com escola em casa, inventa para si um pequeno espaço provisório de trabalho, onde vai conseguindo dar resposta às suas muitas responsabilidades profissionais.

A falta de um espaço pessoal efetivo para o exercício profissional a partir de casa e a acumulação da gestão da casa e dos afetos, e do exercício profissional gera-lhe desgaste físico e emocional, a que se associam problemas de saúde. Apesar da divisão de tarefas com o marido, o aumento da carga horária laboral também conflitua com o espaço familiar, sendo que as crianças, vendo a mãe em casa, requerem a sua atenção e ‘invadem’ o espaço de trabalho que, por sua vez, também lhes invadiu a casa. Logo que possível, Soraia regressa ao seu posto de trabalho, um gabinete onde tem lugar e maior tranquilidade para exercer as suas funções, recuperar a sua vida profissional e as sociabilidades a ela associadas.

AURORA: SEM REDE, CONTINUANDO A SONHAR UM FUTURO POSSÍVEL

Aurora tem 50 anos. É solteira, sem filhos e vive só com uma gata. A casa alugada onde vive, numa zona degradada nos subúrbios da cidade, é de dimensões reduzidas, tem baixas condições de habitabilidade e maus acessos. O nível de autonomia económica de Aurora é muito baixo,

vivendo em dependência do Estado, já que recebe a ‘renda família’, como desempregada de longa duração. Apesar disso, consegue, por vezes, realizar alguns trabalhos domésticos em casas de família.

Recebendo uma compensação baixa por esse trabalho pontual e não declarado, apesar disso, este permite-lhe uma ligeira melhoria nas suas condições de vida. O dinheiro de que dispõe nunca lhe permite ‘chegar ao fim do mês’ com tranquilidade. Face à pandemia, acentuam-se os seus problemas de isolamento e as dificuldades de subsistência com a renda baixa. Perde a possibilidade de serviço doméstico, que exercia como forma de economia paralela de sobrevivência, já que não é admitida nas casas para trabalhar, dado o risco de contágio.

Sendo que este trabalho é, normalmente, realizado em situação de forte precariedade, também não é monetariamente compensada pelos patrões na ausência de serviço. Vê-se forçada a recorrer ao apoio de familiares, também com poucas condições. Sujeita a isolamento forçado, e não tendo uma rede social sólida de apoio, entra em abulia e depressão. Apesar disso, cuidar de uma gata traz-lhe algum ânimo, já que lhe permite expressar afetos e sentir-se mais humana. Anseia o fim da pandemia, sonhando com a possibilidade de retomar os estudos que interrompeu com a pandemia, e que estava a realizar com a ambição de conclusão do 12.º ano. É a obtenção da escolaridade obrigatória que lhe abre um horizonte de futuro.

ALGUMAS ACENTUAÇÕES

Os debates sobre (des)igualdade, que referi como ponto de partida para este capítulo, têm-se focado nas desigualdades entre mulheres e homens. Os dados nacionais e internacionais para aí apontam, quer no que concerne ao mundo do trabalho, quer no que diz respeito à vida no espaço familiar e à experiência de violência. Os apontamentos biográficos partilhados se, num ou noutro caso, evidenciam essas desigualdades entre mulheres e homens, permitem acentuar a prevalência de desigualdades entre mulheres; desigualdades essas que, acentuando a heterogeneidade no

interior do grupo social ‘mulheres’, surgem associadas não só ao estatuto socioeconómico e ao acesso a recursos, por exemplo ao nível da habitação, como à pertença comunitária ou de grupo social, com impactos na condição de vida familiar e face ao emprego, em tempo de pandemia.

Apesar dos avanços registados nas sociedades europeias, as desigualdades de género continuam a ser uma realidade. Há, ainda, carência de políticas e soluções estruturais efetivas que, não dependendo da capacidade de resistência e conciliação pelas mulheres, se constituam como oportunidades de vida democrática amigas-de-mulheres-e-homens. Em tempo de crise, os apontamentos biográficos destas mulheres portuguesas brancas, de idades diversas, estão em linha com os dados sobre desigualdade, em tempo de pandemia fornecidos pelo EIGE (2021b). Apesar das diferenças nas condições de vida, que referimos, em termos de estatuto social e de autonomia económica, encontram-se continuidades com expressão singular nas suas vidas.

Todas são penalizadas e sofrem desgaste pela pandemia, embora de formas diversas. Estas incluem desde a perda de emprego, à exclusão digital, à invasão do espaço privado pelo espaço público do trabalho, à exigência social da tripla tarefa de gestão dos afetos, do trabalho reprodutivo, no contexto familiar, e do trabalho produtivo, ligado ao exercício profissional, na vida pública, que invade esse espaço familiar, sem pedir licença e sem dar tempo e espaço para a construção de novos modos de vida amigas-de-mulheres-homens.

Parece também poder admitir-se que a situação de confinamento e a passagem das mulheres por situações forçadas de rutura com o mundo do trabalho, surge associada a processos de dessocialização (CASTEL, 1997), cujas possibilidades de gestão surgem articuladas com as questões materiais mas também com a possibilidade, ou não, de manutenção de redes sociais de apoio, que permitam reverter, ou pelo menos reduzir esses processos.

Acentua-se também que a autonomia económica suporta a manutenção de uma vida regular, constituindo condição crucial para a cidadania das mulheres (LISTER, 1997), sendo que, quando não existe ou é limitada, mitiga essa cidadania. Entre as mulheres biografadas é a

mulher em situação de maior vulnerabilidade económica a que tem menos recursos de vida para resistir à situação pandémica, acumulando formas de discriminação social que se interseccionam, e perdendo ainda algo dos seus poucos recursos, pela impossibilidade de desenvolver trabalho não declarado e pela perda de apoio por parte das famílias a que prestava serviços.

Por sua vez, o modo de vida privada tem também impactos nas vidas destas mulheres, em tempo de pandemia, sendo que a maior autonomia familiar, das mulheres sós, possuidoras de uma autonomia económica relativa, beneficia a sua qualidade de vida. Já a gestão emocional de companheiros e filhos sobrecarrega as outras mulheres.

De forma promissora, e apesar de situações de maior ou menor vulnerabilidade, que incluem mesmo a violência verbal, todas as biografadas encontram formas de resistência. O reinvestimento na reinvenção criativa de si, com desenvolvimento de projetos pessoais, investimento na formação, na profissionalidade, ou na reforma antecipada como novo começo, são manifestações do poder de mulheres diversas, que encontram e procuram reforçar o seu lugar, mesmo em tempo de crise.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA LUSA. Covid-19. Comissão alerta que as mulheres são mais afetadas pela pandemia. *Observador*, Lisboa, 27 nov. 2020. Disponível em: <https://observador.pt/2020/11/27/covid-19-comissao-alerta-que-mulheres-sao-mais-afetadas-pela-pandemia/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

ALVAREZ, T.; VIEIRA, C. C. O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra*, Coimbra, n. temático Sexualidade, Género e Educação, p. 8-17, 2014. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/12/sup14-8-17.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

AMÂNCIO, L. *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Afrontamento, 1994.

ARAÚJO, H. O masculino, o feminino e a escola democrática. In: ALARIO TRIGUEROS, T.; ALARIO TRIGUEROS, C.; GARCÍA COLMENARES, C. (coord.). *Em busca de uma pedagogia da igualdade*. Salamanca: Amarú Ediciones, 1998. p. 21-40.

ARNOT, M.; DILLABOUGH, J. A. Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, agência e identidade das mulheres. *Ex aequo*, Lisboa, n. 7, p. 17-45, 2003. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/artigo/reformular-os-debates-educacionais-sobre-a-cidadania-agencia-e-identidade-das-mulheres#>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BLACK LIVES MATTER (BLM). *BLM Demands*. Black Lives Matter, 2021. Disponível em: <https://blacklivesmatter.com/blm-demands/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BOCK, G.; JAMES, S. *Beyond equality and difference: citizenship, feminist politics, and female subjectivity*. New York: Routledge, 2005.

CAMPS, V. *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra, 1998.

CASA-NOVA, M. J. Mulheres e relações de poder nos espaços doméstico, comunitário e esfera pública. *Newsletter OBCIG: Mulheres em contexto de pandemia*, Lisboa, 8 abr. 2021, p. 2-5. Disponível em: <https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/723172/Newsletter+OBCIG+8+de+abril+de+2021/698e0cff-4565-4d55-82e9-c62f16ef2a8c>. Acesso em: 19 jan. 2023.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a “desfiliação”. *Caderno CRH*, Bahia, v. 10, n. 26, p. 19-40, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v10i26.18664>. Acesso em: 19 jan. 2023.

COMISSÃO PARA A CIDADANIA E A IGUALDADE DE GÊNERO (CIG). *Igualdade entre mulheres: enquadramento*. Lisboa: CIG [c2020]. Disponível em: <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/enquadramento/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DARCY DE OLIVEIRA, R. Mulheres e(m) liderança: género, educação e poder. In: MACEDO, E.; DE KONING, M. (coord.). *Reinventando lideranças: género, educação e poder*. Porto: Fundação Cuidar o Futuro; Livpsic, 2009. p. 43-58.

EAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza Portugal. *08 de abril: dia internacional das pessoas ciganas*. Porto: EAPN Portugal / Rede Europeia Anti-Pobreza, 8 abr. 2020. Disponível em: <https://arquivo.eapn.pt/documentos/comunidades-ciganas#:~:text=No%20dia%2008%20de%20Abril%20celebra-se%20o%20Dia,a%20bandeira%20e%20o%20hino%20cigano%20%28Gelem%2C%20Gelem%29>. Acesso em: 19 jan. 2023.

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY (EIGE). *Gender Equality Index 2020: Portugal*. Lithuania: EIGE, 28 out. 2020. Disponível em: <https://eige.europa.eu/publications/gender-equality-index-2020-portugal>. Acesso em: 19 jan. 2023.

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY (EIGE). *Covid-19 derails gender equality gains*. Lithuania: EIGE, 5 mar. 2021a. Disponível em: <https://eige.europa.eu/news/covid-19-derails-gender-equality-gains>. Acesso em: 19 jan. 2023.

EUROPEAN INSTITUTE FOR GENDER EQUALITY (EIGE). *Gender-based violence: the Covid-19 pandemic and intimate partner violence against women in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021b. Disponível em: https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/20210224_mhna30566enn_pdf.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, v. 9, n. 99, p. 171-177, mar. 1991. Disponível em: <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/fichaartigo.jsp?pkid=342>. Acesso em: 19 jan. 2023.

FERREIRA, V. (org.). *A igualdade de mulheres e homens no trabalho e no emprego em Portugal: políticas e circunstâncias*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e Emprego, 2010.

FERREIRA, V. Editorial. *Ex aequo*, Lisboa, n. 41, p. 5-7, 2020.

FERREIRA, V.; MONTEIRO, R. *Trabalho, igualdade e diálogo social: estratégias e desafios de um percurso*. Lisboa: CITE, 2013.

FONSECA, L. *Culturas juvenis, percursos femininos: experiências e subjectividades na educação das raparigas*. Oeiras: Celta, 2001.

FRASER, N. What's critical about critical theory? The case of Habermas and gender. In: BENHABIB, S.; CORNELL, D. (ed.). *Feminism as critique. On the politics of gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. p. 31-54.

GONZALEZ MORENO, J. La conciliación de la vida familiar y de la vida laboral en el Derecho Comunitario: un análisis jurídico-feminista. *Ex aequo*, Lisboa, n. 23, p. 39-52, 2011.

HARTSOCK, N. Foucault on power: a theory for women? In: NICHOLSON, L. (ed.) *Feminism/Postmodernism*. New York and London: Routledge, 1990. p. 157-172.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). *Proporção de lesadas/os/ ofendidas/os identificadas/os em crimes de violência doméstica contra o cônjuge ou análogo registados pela PSP e GNR (%) por Sexo*. Anual. Lisboa: INE, 2021. Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0008157&contexto=bd&selTab=tab2. Acesso em: 19 jan. 2023.

LISTER, R. *Citizenship: feminist perspectives*. New York: New York University Press, 1997.

LOURO, G. *Currículo, género e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

MACEDO, E. *Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: LivPsic; CIIE, 2009.

MACEDO, E. Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia 'outra' mais autêntica. In: BRABO, T. (ed.). *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 15-35.

MACEDO, E. *Vozes jovens entre experiência e desejo: cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento, 2018.

NOGUEIRA, C. Questões de gênero na orientação vocacional: (re)construir novos discursos da prática. In: AAVV (org.). *Reconstruir os nossos olhares*. Coimbra: ME-DREC, 2001. p. 19-36.

NOGUEIRA, C.; SILVA, I. Desigualdade entre mulheres e homens em posições de poder e de tomada de decisão. In: PINTO, T. et al. *Guião de educação, gênero e cidadania: 3.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2009. p. 179-188.

OBSERVATÓRIO DAS COMUNIDADES CIGANAS (OBCIG). *Newsletter: Mulheres em contexto de pandemia*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, I.P., 2021. Disponível em: <https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/723172/Newsletter+OBCIG+8+de+abril+de+2021/698e0cff-4565-4d55-82e9-c62f16ef2a8c>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OMA-UMAR. *Femicídios em Portugal durante a pandemia COVID-19*. Lisboa: UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta, 2020. Disponível em: http://www.umarfeminismos.org/images/stories/oma/Femic%C3%ADdios_em_Portugal_durante_a_pandemia_COVID-19_.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. United Nations, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

PATEMAN, C. Equality, difference, subordination: the politics of motherhood and women's citizenship. In: BOCK, G.; JAMES, S. (ed.). *Beyond equality and difference: citizenship, feminist politics, female subjectivity*. London: Routledge, 1992/2005. p. 14-27.

PINTO, T. A construção da invisibilidade das mulheres trabalhadoras: uma perspetiva histórica. In: FERREIRA, E. et al. (org.). *Percursos feministas: desafiar os tempos*. Lisboa: UMAR, 2014. p. 225-240. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/6944>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PORTUGAL. Decreto de Aprovação da Constituição. Aprova a Constituição da República Portuguesa. *Diário da República*, n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10, 1976. p. 738-775.

PORTUGAL. Lei n.º 23/80. Ratifica a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres. *Diário da República*, n.º 171/1980, Série I de 1980-07-26, 1980. p. 1870–1882. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/33454/lei-23-80-de-26-de-julho#summary>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. *Anais [...]*. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106.

YOUNG, I. M. *Intersecting voices: dilemmas of gender, political philosophy, and policy*. Princeton: Princeton University Press, 1997.

YOUNG, I. M. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

NOTAS SOBRE UMA CRÍTICA FEMINISTA A ROBERT W. COX

Rodrigo Duarte Fernandes dos Passos

INTRODUÇÃO

O campo disciplinar das Relações Internacionais é costumeiramente masculinizado. Seja pela proeminência e projeção pública teórica e referencial autoral masculina de nomes como Kenneth Waltz (1979) e Hans Morgenthau (2003), seja pela construção de gênero masculinizada em todas as suas dimensões enquanto área científica. Neste esteio, há a associação hegemônica¹ a imagens de força no além-fronteiras em vista da ausência de um único poder soberano mundial, ponto que se desdobra em Estados à sombra da guerra sob risco e possibilidade do recurso à violência. Os fenômenos além-fronteiras – as relações internacionais – seguem uma construção social e histórica também masculinizada com associações parecidas, relegando a presença feminina muitas vezes também a papéis másculos, como a enérgica Golda Meir – que quase desencadeou uma

¹ Neste texto, a hegemonia é abordada no sentido de Gramsci (1975).

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-365-6.p49-62>

terceira guerra mundial com a forte intenção do uso da bomba nuclear israelense na guerra Yom Kippur em 1973 – e a “dama de ferro” Margareth Thatcher com sua irrefreável resposta britânica contra a Argentina na guerra das Malvinas em 1982.

Diante de tal quadro, uma das alternativas teóricas relevantes reconhecidas em prol das abordagens de gênero e feministas (SHIP, 1994, p. 138; TICKNER, 1997, p. 219; WHITWORTH, 1994; 2001) nas Relações Internacionais emergiu a partir da contribuição que Robert W. Cox denominou teoria crítica. Todavia, a aplicação de tal contribuição teórica no âmbito das formulações de gênero esbarrou em certos aspectos de sua própria elaboração que contradizem os aspectos enaltecidos por relevantes autoras feministas no campo das Relações Internacionais.

Neste sentido, o objetivo deste texto é exatamente pontuar um destes aspectos, a saber, a dificuldade de ir às últimas consequências, de desdobrar teoricamente na sua plenitude os princípios enunciados pela referida teoria crítica para o desenvolvimento de uma perspectiva epistemologicamente adequada a uma proposta feminista e de gênero. Em outras palavras, trata-se de uma crítica feminista à formulação teórica de Cox que, sob certos aspectos, se contradiz em termos de sua adequação a uma perspectiva de emancipação feminina, reproduzindo padrões conceituais canônicos masculinizados da área. Assim, a pergunta central deste texto é a seguinte: de que forma a teoria crítica de Robert W. Cox se contradiz quanto à sua adequação para uma proposta teórica feminista no tocante à construção social e histórica da perspectiva de gênero? A hipótese a ser desenvolvida neste texto sustenta que a teoria crítica possui um ecletismo epistemológico que coloca em xeque algumas de suas bases fundamentais para a sustentação de uma proposta feminista ao aceitar, com limites, algumas das proposições das teorias *problem-solving*, que aceitam um único padrão histórico sem atentar para as questões históricas e sociais de gênero.

O texto seguirá etapas a serem descritas sumariamente. A primeira será a caracterização da teoria crítica de Robert W. Cox por oposição às teorias *problem-solving*. A segunda mostrará as consequências e dificuldades teórico-práticas de tais definições para os nexos com uma das abordagens teóricas internacionalistas de feminismo e de gênero identificadas com a teoria

crítica. A terceira mostrará esboçar a alternativa teórica para as dificuldades identificadas e a última, na forma de considerações finais, resumirá os principais argumentos e proporá pontos para desenvolvimento futuro.

TEORIA CRÍTICA E TEORIA *PROBLEM-SOLVING*

As Relações Internacionais hegemonicamente tratam de relações interestatais ignorando em suas especificidades as forças sociais, culturais, morais, éticas, históricas etc. que compõem o conjunto das ocorrências no além-fronteiras e no âmbito nacional. A maioria das teorias busca destacar o internacional do plano interno e focalizar nas questões políticas, em particular, as relações entre as unidades políticas. A proposta da teoria crítica de Cox busca uma diferenciação destas abordagens hegemônicas no campo disciplinar.

Conforme Cox (1981), tal teoria crítica se diferencia daquelas por ele criticadas (chamadas de teorias *problem-solving*) na medida em que a primeira identifica historicidade, perspectiva transformadora e de mudança associada a uma concepção de história que se desdobra em propósito claro de transformação desta teoria, a identificação do objetivo em todas as abordagens teóricas, uma perspectiva da totalidade social com infinitas variáveis em que uma eventual delimitação de escopo das mesmas funcionaria apenas como um recurso metodológico e não como um princípio. Seria crucial para a abordagem da teoria crítica a interação entre capacidades materiais, ideias e instituições que permeiam os âmbitos nacional e internacional. Integram o escopo da teoria crítica de Cox e se constituem também em teorias críticas as abordagens de Edward Hallet Carr, Antonio Gramsci, dentre outros. Estes autores possuem em comum uma abordagem ampla da história e da realidade sem confiná-las a um padrão esquemático.

Por sua vez, as perspectivas *problem-solving* se pautariam, por oposição, por abordagem a-histórica, na medida em que identificam o sistema internacional repetitivamente como anárquico e marcado por ciclos de precário equilíbrio de poder sem sua particularização histórica.

Neste sentido também, contempla uma pretensa abordagem objetiva e distanciada, de manutenção do *status quo* e com número delimitado de variáveis como questão principal. A delimitação do escopo de análise confinado a alguns aspectos do plano internacional presente nas formulações de Waltz (1979) e de Morgenthau (2003) exemplificam esta circunscrição na resolução de problemas que envolve tais teorias².

Sandra Whitworth (1989, p. 267), autora que busca aplicar a teoria crítica coxiana às Relações Internacionais, estabelece três critérios para a avaliação quanto à adequação de uma teoria neste campo no tocante às abordagens de gênero. Tais parâmetros também são subscritos por outra autora, Susan Judith Ship (1994, p. 138). Quais sejam, a construção social do significado das ideias e de gênero, a possibilidade de se discutir a variabilidade histórico-empírica de gênero como produto das lutas dos agentes e das condições materiais de mudança e a possibilidade de investigar e conversar sobre as várias formas de relações de poder e desigualdades envolvendo homens e mulheres. A assunção coxiana de que toda teoria serve a um propósito também é concorde com outra relevante teórica feminista do campo disciplinar, J. Ann Tickner (1997, p. 619-620), sublinhando que não se pode ignorar as regularidades históricas e sociais associadas ao patriarcado e ao gênero, bem como questionar aqueles entendimentos que sustentam uma pretensa objetividade neutra e naturalizada ao longo da história.

Compatível com a mesma perspectiva histórica e de totalidade da teoria crítica, a construção da realidade internacional em sentido material, social, cultural também se coadunaria com a categoria de gênero, algo contemplado desde a sua elaboração originária no âmbito da Antropologia (RUBIN, 1975).

Neste mesmo diapasão, gênero vai muito além da questão dos cromossomos, hormônios, psicologia ou sexo biológico. Diz respeito à construção em caráter dinâmico de natureza histórica, cultural, material, social e até mesmo multirrelacional da associação às imagens masculina e feminina. Por sua vez, de modo geral, o feminismo diz respeito a todos os

² Na linha discutida por Tickner (1997, p. 619) no tocante a uma dificuldade de comunicação entre homens e mulheres, haveria uma lógica masculinizada na abordagem *problem-solving* (TANNEN, 1991, p. 36).

aspectos de lutas das mulheres e de seus movimentos por seus direitos e por sua emancipação.

Feitas tais definições, como estabelecer nexos e diferenciações entre estes dois conjuntos de teorias?

De acordo com a maioria das teorias internacionalistas tradicionais (chamadas neste texto de *problem-solving* a partir do rótulo usado por Cox), a condição perene de uma natureza humana antissocial e egoísta pautaria o comportamento de indivíduos e Estados em toda a história da humanidade. Fora dos domínios de uma autoridade soberana como o Estado em que se põe limites ao indivíduo para que isto não se desdobre numa anarquia no interior do seu território, os domínios internacionais proporcionam um ambiente frontalmente contrário a tal formato, absolutamente competitivo entre todas as unidades políticas, uma vez que não há uma soberania formal e de fato acima delas. Esta é a caracterização da anarquia internacional, que põe as unidades políticas à sombra das guerras quando estas não se concretizam em termos de efetivo engajamento militar, caracterizando uma única natureza competitiva aos indivíduos, aos Estados e à história como um todo. Precários equilíbrios de poder servem de interregno entre os conflitos violentos interestatais, complementando a caracterização desta padronização do plano internacional, em conformidade com a maioria das teorias *problem-solving*.

A anarquia internacional remete a uma construção original bastante masculinizada que se desdobrou nas interpretações contemporâneas de Hobbes (1985) pelos autores internacionalistas. O Estado é visto por Hobbes como o ente contratual que possibilita evitar o estado natural da humanidade de extrema competição entre os indivíduos. Visto como um poder gigantesco, nomeado metaforicamente como o monstro bíblico Leviatã, o livro homônimo de Hobbes retratava em sua capa de sua edição original um homem gigantesco encarnando a figura de um rei que assumia a delegação de todos os poderes individuais para evitar a competição mencionada como uma guerra de todos contra todos dentro de um dado território. Este raciocínio abstrato que constituía contratualmente o Estado não passaria de uma ficção sem qualquer lastro histórico e partiria de um

pressuposto similar acerca da impossibilidade do caráter social de todo e qualquer indivíduo, atributo imutável da condição humana.

A historicidade em termos de mudanças e transformações e o caráter social que pautam a luta, a transformação por trás das lutas feministas contra toda uma construção de gênero em múltiplas dimensões não se coaduna com esta perspectiva padronizada da história, da natureza humana e das relações internacionais. Uma avaliação de gênero também é permeada por uma abordagem holista e totalizante de caráter dinâmico que se opõe a tal visão de mundo, na medida em que o foco e ênfase das teorias *problem-solving* recairia sobre relações e conceitos políticos destacados da totalidade histórico-empírica.

Aparentemente, o dualismo metodológico envolvendo a diferenciação entre as teorias críticas e as teorias *problem-solving* promove uma associação, respectivamente, envolvendo as abordagens feministas e de gênero, de um lado, e as teorias tradicionais com uma perspectiva masculinizante, de outro. Todavia, a questão não é tão simples como parece.

Cox (1981, p. 129) compara a teoria crítica com a teoria *problem-solving* enunciado que a força de uma é a fraqueza da outra. Cox sustenta que a teoria crítica é mais adequada para a avaliação dos períodos históricos com maior propensão à transformação histórica, como o pós-Guerra Fria. Em contrapartida, as teorias *problem-solving* seriam mais ajustadas para os períodos menos propensos a mudanças e mais estáveis ou previsíveis, como a Guerra Fria. Paraphrasing Andrew Linklater (apud JAHN, 1998), a teoria crítica se coadunaria com uma “espécie de ilha que faria a ponte entre as melhores partes de todas as teorias”.

Tal caracterização se configura num ecletismo (OLIVEIRA FILHO, 1995, p. 263; 1996, p. 84-85). Em outras palavras, todos os conceitos, raciocínios, formulações incompatíveis entre si fariam parte de uma mesma teoria, não sendo resignificados de forma a se tornarem harmonizados entre si. Isto resulta num discurso vazio, em que formalmente os conceitos aparecem mas não o seu conteúdo propriamente dito, que não se desdobram em estratégias de investigação histórico-empíricas.

Dito de outro modo e a título de exemplificação, uma teoria ou conjunto de teorias ou grupo de categorias que contemplem a construção social, cultural e histórica em termos de especificidade sem o padrão repetitivo da anarquia e do equilíbrio de poder pode ser justaposto com uma análise a partir de uma teoria pautada pela repetição a partir da anarquia e do equilíbrio de poder. Tal justaposição não permite o desdobramento de uma análise minimamente coerente e sólida. Com outras palavras, isto significa que a teoria crítica se diferencia pela sua historicidade holista de caráter transformador e singular, comprometimento com as mudanças históricas mas aceita aportes de teorias que defendem exatamente o contrário.

Como este raciocínio se desdobra na perspectiva numa das abordagens feministas e de gênero inspiradas na teoria crítica de Cox? Isto será abordado a seguir.

SANDRA WHITWORTH E OS ESPAÇOS NAS TEORIAS PARA A ABORDAGEM DE GÊNERO

Conforme escrito acima, a abordagem de Whitworth buscar aplicar o aparato teórico de Cox à perspectiva de gênero. Whitworth (1989, p. 269-270) escreve que a teoria crítica é aquela mais receptiva às abordagens de gênero.

Todavia, a autora não deixa de fazer ressalvas surpreendentes sobre outras possibilidades teóricas em que, segundo ela, a abordagem de gênero poderia encontrar alguns espaços de receptividade.

Uma delas diz respeito a Hans Morgenthau (2003), um dos autores canônicos do campo disciplinar e, em particular, naquela perspectiva teórica hegemônica dentro dele que o próprio autor chama de realismo. A centralidade de interesse e poder focada nos Estados em perspectiva objetiva, racional e autônoma da política permeada por uma paz precária a partir do equilíbrio de poder em toda a história resume, em poucas palavras, a abordagem de tal construto teórico. Um dos desdobramentos de tal definição apontaria que a pretensa objetividade presente na natureza humana que aponta para as condutas centradas no interesse e no poder

não poderia contemplar as perspectivas de gênero e feministas. Na medida em que tais perspectivas envolvem aspectos normativos, valores, questões morais e posições e convicções políticas, elas não se enquadrariam na mencionada objetividade formulada por Morgenthau. A política interna dos Estados, suas ideologias e conflitos também se somariam àqueles pontos que Morgenthau não enxerga como objetivos e racionais para a avaliação e teorização da política internacional.

A ressalva de Whitworth não é surpreendente apenas por este motivo. Foi o próprio Robert W. Cox (1981, p. 131) que na sua formulação seminal sobre a teoria crítica elencou Morgenthau como autor com uma abordagem a-histórica (que a trata de forma repetitiva, portanto) e, assim, identificado com as teorias *problem-solving*.

É necessário acrescentar a isto que a abordagem de Morgenthau não assume de forma explícita a condição duradoura da anarquia internacional tampouco usa tal nomenclatura. Porém, o autor é concorde sobre a impossibilidade de uma autoridade mundial e de uma grande efetividade do Direito Internacional, pontos que corroboram indiretamente o argumento da situação propensa à guerra, à violência ou o seu risco, ou possibilidade. Dito de outra forma, refere-se à já reiterada anarquia.

De que forma Whitworth vê a “brecha” compatível com a abordagem de gênero? Ela reconhece que os autores realistas não são inclinados à teorização nesta temática, bem como possuem uma repulsa ontológica a tal perspectiva. Contudo, ela entende haver um espaço limitado para o início de um projeto nesta direção. O argumento recai sobre o entendimento de Morgenthau de que a atribuição de significado dos conceitos decorre do contexto histórico (WHITWORTH, 1989, p. 267). A objeção aqui refere a um aspecto já assinalado: a autora não atenta para o fato de que o conteúdo conceitual e teórico de Morgenthau tem como pano de fundo uma essência única da natureza humana, dos Estados e da história que é incoerente com o caráter das perspectivas de gênero. As análises efetuadas por Morgenthau são de forma contundente extremamente superficiais no trato com a história e este tópico exemplifica a incompreensão arrolada. De forma bastante recorrente, Morgenthau (2003) analisa períodos históricos completamente distintos numa mesma formulação superficial e numa

mesma passagem de um texto como se ambos fizessem parte de uma mesma lógica. Embora a autora afirme que tal significado histórico não possua nada de conteúdo essencialista (WHITWORTH, 1989, p. 268), ela não leva em consideração os aspectos mais gerais que estão por trás da elaboração do “papa do realismo”.

Whitworth avalia que a teoria neorrealista dos regimes internacionais se enquadra em raciocínio similar. *Grosso modo*, os regimes internacionais são entendidos como padrões e regras formais, informais de expectativas de condutas convergentes que envolvem agentes estatais, não estatais e as organizações internacionais no plano internacional. Embora a autora use o rótulo “neorrealista” neste caso específico, também ocorre uma imprecisão porque o mesmo normalmente se aplica normalmente a Kenneth Waltz. Waltz desconsidera em sua construção teórica sistêmica tais regimes na medida em que eles se ligam de diferentes formas a aspectos das políticas internas e das decisões dos governos dos Estados, pontos que não se constituem o foco de sua formulação teórica. Tal ressalva pode soar descabida, mas ilustra um pouco as dificuldades de compreensão teórica manifestadas pela autora em tela. Portanto, a teoria em questão poderia ser destinatária de uma classificação mais precisa. Voltando ao raciocínio de Whitworth, a autora ressalva que a teoria dos regimes internacionais em si tem uma base epistemológica mais voltada para os Estados e seus governantes do que para a abordagem de gênero. Mas ressalva haver uma abertura para os enfoques de gênero na medida em que sua epistemologia seja mais interpretativa, relativa a um significado não existente de antemão e construído de forma intersubjetiva (WHITWORTH, 1989, p. 208).

Ao contrário do que sustenta Whitworth, em sua grande maioria, as distintas abordagens teóricas dos regimes internacionais se inserem em concepções teóricas e históricas masculinizadas, padronizadas e mecânicas, que insistem num pano de fundo do ambiente internacional anárquico com uma concepção de história repetitiva baseada em ciclos precários de equilíbrio de poder.

De forma consciente ou não, Whitworth repete de forma semelhante as dificuldades metodológicas ligadas ao ecletismo de Cox em que se justapõe teorias com fundamentos excludentes e antagonicos entre si.

E acrescenta outra incompatibilidade categorial: justapõe a categoria de gênero, que se apresentou desde sua gênese como uma formulação de construção histórica, social e holista para aplicá-la em abordagens cuja visão mais ampla do panorama internacional sustenta exatamente o contrário, pautando a padronização mecânica da história, recortando a história e a base empírica na política e na sua respectiva autonomia.

Como esboçar uma alternativa teórica à perspectiva da teoria crítica? Isto será tratado a seguir.

ALTERNATIVAS TEÓRICAS?

Toda construção teórica que envolva formulações e categorias que sejam originalmente excludentes entre si precisa necessariamente passar, em alguma medida, por um processo de resignificação visando uma articulação teórica coerente e viável. Este é um ponto imprescindível para se evitar ecletismos de toda ordem. Dito de outra forma, reelaborar, traduzir de forma histórica e holista (GRAMSCI, 1975) preservando, ao menos em parte, o sentido analítico e conceitual original.

O ponto em análise neste texto não parece ser o caso. Os desdobramentos empírico-históricos de tal teorização não apontam que uma tal visão de mundo masculinizada e hegemônica das Relações Internacionais - ou alguns componentes da mesma - possam produzir efeitos teórico-práticos para a luta e a emancipação femininas.

Restaria como alternativa vislumbrar perspectivas teórico-prática feministas e que se coadunariam com a perspectiva de gênero que substituíssem por completo tais teorias.

Uma hipótese preliminar que poderia resultar em tal objetivo diz respeito a um dos principais impasses das autores feministas e de suas respectivas teorias no âmbito das Relações Internacionais. A hipótese em questão é a seguinte: alternativas teórico-práticas que substituam radicalmente os enfoques hegemônicos precisam necessariamente superar

a base epistemológica de confinamento e especialização dentro da Ciência Política, que se desdobra numa referência masculinizada.

A hegemonia teórica neste campo colocou as Relações Internacionais na “prisão da Ciência Política”³. O politicismo, as diversas dimensões como epifenômenos da política, o enfoque estadocêntrico tratado nas seções acima não precisam ser substituídos por outras prisões epistemológicas ou “caixinhas” disciplinares. O ponto de partida coerente com epistemologias feministas passa necessariamente pela emancipação de seres humanos na sua integralidade. Na medida em que a análise de gênero e a perspectiva teórico-prática feminista primam pela emancipação integral de qualquer ser humano, qualquer prisão teórica se relaciona de alguma forma com alguma prisão prática e isto deve ser evitado. A proposição é genérica e ambiciosa, mas se constitui num primeiro passo. Tentemos seguir adiante com outros passos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se ao longo deste texto mostrar como a teoria crítica de Robert W. Cox possui limites a uma abordagem adequada à perspectiva feminista e de análise de gênero a partir de sua enunciação eclética que permite, por um lado, situar de forma holista os âmbitos nacional e internacional privilegiando e enfatizando a diversidade histórica e seu comprometimento com as transformações e, por outro lado, fazer composições com aspectos de outras teorias completamente contraditórias em escopo e premissas em relação a tais enunciados emancipadores e de mudança.

O texto busca esboçar proposições teórico-práticas alternativas comprometidas com o propósito transformador feminista sugerindo traduções, ressignificações teórico-práticas e, acima de tudo, apontando a necessidade de uma radicalidade holista que substitua a prisão epistemológica e masculinizada que existe na Ciência Política e seus desdobramentos práticos, presentes, dentre outros, no campo disciplinar

³ Ver a respeito Rosenberg (2016).

das Relações Internacionais. Avançar nestes termos é um desafio coletivo pelo qual se deve lutar.

REFERÊNCIAS

- COX, R. W. Social forces, states and world orders: beyond international relations theory. *Millennium: Journal of International Studies*, London, v. 10, n. 2, p. 126-155, 1981.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. Torino: Einaudi, 1975.
- HOBBS, T. *Leviathan: or The Matter, Forme, & Power of a Common-Wealth Ecclesiastical and Civil*. London: Penguin, 1985.
- JAHN, B. One step forward, two steps back: critical theory as the latest edition of liberal idealism. *Millennium: Journal of International Studies*, London, v. 27, n. 3, p. 613-641, 1998.
- MORGENTHAU, H. *A Política entre as Nações: a luta pelo poder e pela paz*. Brasília, DF: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2003.
- OLIVEIRA FILHO, J. J. Patologia e regras metodológicas. *Estudos Avançados*, v. 9, n. 23, p. 263-268, 1995.
- OLIVEIRA FILHO, J. J. A reflexão metodológica em Florestan Fernandes. *Revista USP*, n. 29, p. 82-85, 1996.
- ROSENBERG, J. International relations in the prison of Political Science. *International Relations*, London, v. 30, n. 2, p. 127-153, 2016.
- RUBIN, G. The traffic in women: Notes on the “Political Economy” of Sex. In: REITER, R. R. (org.) *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review, 1975. p. 157-210.
- SHIP, S. J. And What About Gender? Feminism and International Relations Theory’s Third Debate. In: COX, W. S. (ed.); SJOLANDER C. T. (org.) *Beyond Positivism: Critical International Relations Theory*. Boulder: Westview, 1994. p. 129-152.
- TANNEN, D. *You just don’t understand: women and men in conversation*. New York: Ballantine books, 1991.
- TICKNER, J. A. You just don’t understand: troubled engagements between feminists and IR theorists. *International Studies Quarterly*, Beverly Hills, v. 41, n. 4, p. 611-632, 1997.
- WALTZ, K. *Theory of International Politics*. Reading: Addison-Wesley, 1979.

WHITWORTH, S. Gender in the Inter-paradigm Debate. *Millennium: Journal of International Studies*, v. 18, n. 2, p. 265-272, 1989.

WHITWORTH, S. *Feminism and International Relations*. New York: Palgrave Macmilan, 1994.

WHITWORTH, S. The practice, and praxis, of feminist research in international relations. In: JONES, R. W. (org.). *Critical theory and world politics*. Boulder: Lynne Rienner, 2001. p. 149-160.

PRIVILÉGIO EPISTÊMICO E PRIVILÉGIO SOCIAL: UMA ANÁLISE CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA¹

Tassiana Carli
Edgar Bendahan Rodrigues
Leonardo Lemos de Souza

INTRODUÇÃO

A Psicologia, apesar de podermos reconhecer a produção de saberes psicológicos no interior da medicina e educação ainda no século XIX, configurou-se como ciência e profissão pelo Estado brasileiro no ano de 1962, por meio da promulgação da Lei. 4.119 (BRASIL, 1962). Esta dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia, bem como trata de regulamentar a profissão de psicólogo. Assim, comemoraremos seus 60 anos em 2022, o que consideramos um marco importante para possibilitar reflexões acerca de como a Psicologia tem sido encaminhada em relação às suas diversidades de atuações e formações. Nestas, incluímos

¹ Trabalho apresentado no evento V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul e II Congresso Internacional de Pesquisas e Práticas em Educação (CONIPPE), realizado de 23 a 29 de agosto de 2021.

a importância de análises acerca das grades curriculares acadêmicas e seus vieses epistemológicos, que atravessam nossos saberes e práticas.

Nesse sentido, consideramos importante trazer um breve histórico da relação entre Psicologia e sociedade no Brasil, especificamente ao que se refere às discussões, revisões e problematizações entre os saberes psicológicos e a questão racial. Partimos desse recorte, pois compreendemos que um dos constructos das relações coloniais dadas em nosso território diz respeito às desigualdades raciais emergentes desde marcadores de diferenças que sustentam lugares sociais hegemônicos, como, no caso, os de pessoas brancas. Importa ressaltar que não consideramos que todas as pessoas brancas sejam iguais ou possuam os mesmos tipos de privilégios. Estamos apenas problematizando a branquitude enquanto um marcador que pode operar como privilégio, ainda que a ele se somem os de gênero, sexualidade, classe, entre outros. Porém, consideramos sempre aproximarmos nossas lentes analíticas de maneira cuidadosa e ética, respeitando as singularidades e particularidades de cada contexto.

Um primeiro momento histórico da relação entre Psicologia e questões raciais pode ser reconhecido entre o fim do século XIX e início do século XX, entre 1890-1930, quando o “negro” é configurado como “objeto” a ser estudado pelos saberes médico-psicológicos a fim de se revelar os problemas raciais. A partir dos trabalhos de Rodrigues (1894, 1935, 1939, 2006), consolida-se um modelo médico-psicológico que atribui à população negra, africana ou afro-brasileira o conceito de degenerescência da raça. Em outros termos, segundo Pacheco (2013), impunha-se a ideologia da existência de raças puras, as quais sofreriam degenerescência mental e física caso a mistura ocorresse.

Entre as décadas de 1930-1960, constatamos que Freyre (1933) e sua teoria da democracia racial sustentam as produções de conhecimento e atuações nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, em que se inclui a Psicologia. Segundo o referido sociólogo, desde a noção de uma relação harmoniosa entre negros e brancos no nosso país, aponta para a miscigenação como a melhor opção para a evolução social. Não considera, porém, as dominações e estupros sofridos por corpos não brancos, sustentáculo da miscigenação brasileira.

O paradigma começa a se deslocar, então, com o financiamento da Unesco à pesquisa realizada entre 1951 e 1952 acerca da possibilidade de êxitos nas relações em cooperação racial em diversos lugares do mundo. Da referida pesquisa, emergem tensionamentos sobre os fundamentos étnico-raciais partindo, agora, do paradigma sociológico proposto por Fernandes (1995), o qual tece críticas à perspectiva freyriana, cunhando, então, o termo “mito da democracia racial”. Significa dizer, grosso modo, que ele denuncia a suposta harmonia racial no Brasil como fantasiosa.

Sobre isso, importa ressaltar que, embora Fernandes (1995) tenha denunciado o racismo e os efeitos das violências do período de escravização sobre o negro, ele não se dedica a analisar o papel de pessoas brancas nesse contexto. O referido pesquisador utiliza, inclusive, o termo “deformação” ao se referir às consequências da escravização sofridas por negros e negras.

Florestan não aborda a deformação que a escravidão provocou na personalidade do branco. Aliás, a decisão de escravizar ou a omissão frente ao sistema escravocrata já carrega em si indiscutíveis sinais de deformidade moral e ética. Como um estudioso de sua envergadura pôde deixar de analisar detidamente essa dimensão tão explícita do grupo branco, ao mesmo tempo em que conseguiu debruçar-se sobre a ‘deformidade’ negra? (BENTO, 2002a, p. 49).

A partir de 1970, emerge a “crise” da Psicologia em relação a seu papel social, até então amparada na tradição pragmática estadunidense de caráter experimental e

[...] reproduzida no Brasil como uma ciência alinhada com os interesses adaptativos, alinhados ao modelo liberal e capitalista, uma ciência individualizante e sem compromisso social com a realidade brasileira e latino-americana. (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 178).

Em 1979, os estudos sobre raça e racismo no Brasil passam a compreender as relações sociais entre negros e brancos de outra maneira. Hasenbalg (1979), por exemplo, situa as desigualdades raciais como

decorrentes de uma sociedade que atualiza constantemente as práticas de racismo. Em outros termos, não considera que se tratem apenas de efeitos do sistema escravocrata, mas sim de relações racistas que se davam naquele momento, deslocando, então, os estudos raciais brasileiros para além das noções de privilégios classistas.

Sendo assim, a raça passa a ser entendida como construção social, refutando-se o caráter essencialista da cultura e biologia destinado às pessoas negras. Os estudos da área da Psicologia, a partir de então, também compreendem a raça na nossa sociedade como marcador de hierarquias entre os sujeitos. Dessa maneira, as produções de conhecimento acerca do racismo, especialmente na Psicologia Social, deixam de localizar no sujeito que sofre racismo a responsabilidade pela discriminação racial, focando, então, em uma perspectiva psicossocial desde as relações de poder localizadas. Cabe ressaltar que a criação da Associação Brasileira de Psicologia Social (Abrapso) se deu nesse contexto de “crise” da Psicologia, a qual buscou caminhos para a construção de saberes psicológicos localizados, isto é, comprometidos com cada realidade social de cada contexto. “Aqui a Psicologia é convocada a pensar nas desigualdades sociais, políticas e raciais de nosso país e com isso promover sua desnaturalização.” (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 179).

Embora os estudos sobre racismo componham as grades curriculares dos cursos de Psicologia Social desde o século XIX (SANTOS; SCHUCMAN; MARTINS, 2012), apenas na década de 1980 o tema passa a ser compreendido a partir da análise das relações de poder que estruturam nossa sociedade. Nesse sentido, configura-se um conteúdo para o qual se exige atuação e formação comprometidas ética e politicamente com os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, portanto ligadas à luta antirracista. Desde “[...] o olhar do negro para a Psicologia, e não mais da Psicologia em relação ao negro como objeto, que a Psicologia Social brasileira passa a se comprometer de fato com o combate ao racismo.” (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 181).

Contribuindo para a desconstrução da compreensão do racismo pelo viés psicologizante, ou seja, centrado no sujeito, em prol de análises sobre as relações de poder, na década de 2000, ganham visibilidade os estudos

sobre branquitude e branqueamento no Brasil (BENTO, 2002a, 2002b; CARONE, 2002; PIZA, 2002; PIZA; ROSEMBERG, 2002). Dessa forma, buscam-se denunciar as desigualdades raciais, colocar em pauta também os lugares sociais e processos de subjetivação de pessoas brancas, bem como apresentar possibilidades de intervenções dos psicólogos em diversas áreas de atuação (SCHUCMAN; NUNES; COSTA, 2017). Nesse contexto, também ocorre a articulação entre movimentos sociais e categoria de psicólogos, consolidada pelos conselhos do Conselho Federal de Psicologia, a fim de pressionar a Psicologia por um posicionamento político antirracista.

A Psicologia, em contexto atual, apresenta vasta produção a respeito das relações étnico-raciais, principalmente acerca dos processos de subjetivação de pessoas negras desde a análise das relações de poder. Conforme Schucman e Martins (2017), porém, faz-se comum a falta de comprometimento com a temática, especialmente em relação aos cursos de formação de psicólogos. Denunciam, assim,

[...] pouca atenção da categoria como um todo – principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de psicólogos – para a compreensão e engajamento na temática e também para a produção de respostas adequadas ao que tange à redução do racismo e seus efeitos. (SCHUCMAN; MARTINS, 2017, p. 181).

De acordo com Munanga (2002), a psicologia brasileira constitui-se um saber que pode contribuir na produção de conhecimento acerca do racismo e suas implicações na estrutura psíquica tanto das pessoas que sofrem o racismo, quanto daquelas que operam por práticas e noções racistas. Contudo, o referido autor afirma que a psicologia social brasileira não tem possibilitado a atribuição de significados relevantes aos estudos do racismo e seu impacto nos processos de subjetivação dos negros.

Em complemento, podemos referenciar Bento (2002a), a qual afirma que, quando nos voltamos a pesquisas que se propõem a tratar sobre relações étnico-raciais, é comum constatar que tendem a não contemplar perspectivas que incidem analiticamente sobre a racialidade

branca. Bento (2002a) e Frankenberg (2004) compartilham a compreensão da branquitude enquanto um lugar estruturalmente vantajoso, privilegiado, tanto simbólica quanto materialmente, e poderoso em sociedades pautadas por estruturas racistas, ou seja, o lugar social das pessoas brancas.

A partir de nossas experiências acadêmicas no curso de Psicologia de uma universidade pública do estado de São Paulo, compreendemos que se trata, assim, de um lugar que garante também privilégios epistêmicos. É sabido que mais da metade da população brasileira é composta pelo grupo racial não branco, no entanto a maioria dos autores - e, eventualmente, autoras - e das epistemologias trabalhadas nas Universidades em geral, e no referido curso em especial, são brancos e/ou *brancoeurocentradas*. Portanto, este estudo objetiva evidenciar e expandir as reflexões a respeito dos privilégios epistêmicos e seus impactos nas relações sociais e processos de subjetivação, partindo da análise das referências bibliográficas obrigatórias da grade curricular do curso de Graduação em Psicologia da Unesp Assis-SP entre os anos de 2014 e 2015.

ANÁLISE DE GRADE CURRICULAR: PSICOLOGIA UNESP ASSIS-SP NOS ANOS DE 2014 E 2015

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, partimos da análise da grade curricular comum de disciplinas dos segundo e terceiro anos do curso de Psicologia da Unesp Assis-SP. Apesar de a grade curricular comum ser voltada para os seis primeiros semestres, isto é, três primeiros anos, não foi possível localizar as ementas curriculares das disciplinas do ano de 2013, o que restringiu nossa pesquisa em relação aos anos de 2014 e 2015.

Inicialmente, fizemos um levantamento das bibliografias obrigatórias de 15 disciplinas ofertadas nos respectivos anos, sendo estas: Teorias Psicobiológicas; Psicologia Social II; Teorias Psicanalíticas II; Modos de produção, trabalho e subjetividade; Psicologia e educação; Psicologia, gênero e processos de subjetivação; Introdução à pesquisa; Teorias interacionistas e sócio-históricas III; Fundamentos teóricos da avaliação psicológica; Teorias psicanalíticas III; Fundamentos da ética; Teorias Psicobiológicas II;

Políticas públicas e movimentos sociais; História da família e a realidade brasileira; Modelos de subjetivação nas culturas pós-modernas.

A partir do levantamento bibliográfico de cento e trinta e três (133) referências obrigatórias, partimos para a identificação dos autores e autoras. Desde a sistematização dos autores e autoras quanto aos gêneros², obtivemos os seguintes resultados: oitenta e oito (88) referências eram de autores do gênero masculino (homens) enquanto quarenta e cinco (45) do gênero feminino (mulheres). Podemos reconhecer, assim, que continuamos a reproduzir os aspectos machistas e sexistas que compõem também nossa formação social.

Quanto às nacionalidades, cinquenta e três (53) referências eram de autores e autoras brasileiras; cinco (5) de autores e autoras latino-americanos; quarenta e oito (48) de autores e autoras de países da Europa (principalmente, França, Alemanha e Inglaterra); vinte e seis (26) dos Estados Unidos da América (EUA). Não conseguimos localizar a nacionalidade de uma (1) autora presente nas referências. Dessa forma, constatamos que ainda buscamos importar referenciais para dar suporte à compreensão das relações sociais com outras particularidades. Parece-nos, dessa forma, que continuamos respaldados por tradições psicológicas e filosóficas estadunidenses e europeias, o que, a nosso ver, seria interessante caso se possibilitassem maiores diálogos com epistemologias localizadas desde nosso território e sua configuração.

A partir do exercício da heteroidentificação, analisamos o fenótipo dos autores e autoras a partir de imagens encontradas na internet. Assim, cento e trinta e uma (131) eram autores ou autoras brancos, uma (1) não branca e uma (1) pessoa não conseguimos encontrar nenhuma imagem. Sobre essa análise, cabem algumas considerações.

Acerca do conceito de heteroidentificação, partimos da concepção de Huijg (2011) que categoriza o que chamou “identidade atribuída”

² Uma das referências foi assinada por um homem transexual, que, na época da publicação, ainda se apresentava com o gênero designado no nascimento, isto é, o feminino. Trata-se de Paul B. Preciado. Compreendemos a complexidade em se produzir conhecimento que sustente posições transfóbicas, reproduzindo o gênero imposto aos sujeitos em detrimento daquele com o qual se identificam. Portanto, sistematizamos a referida autoria no gênero masculino, assumindo que não fez parte do escopo de nossa pesquisa aprofundarmos a respeito das autoidentificações de gêneros dos outros autores e autoras.

o modo como somos lidos socialmente e, por conseguinte, como reconhecemos as pessoas. Assim, a posição que se ocupa nas relações raciais decorre principalmente do modo como somos racialmente identificados - heteroidentificados - e, por consequência, tratados.

No Brasil, ser branco encontra-se intrinsecamente relacionado ao fenótipo (SCHUCMAN, 2014), ou seja, aos traços físicos correspondentes ao que é lido enquanto europeu. Entretanto, os privilégios incidentes no fenótipo branco se estendem para vantagens simbólicas e materiais. Por isso, nossa escolha partiu da análise dos fenótipos dos autores e autoras referenciados.

Consideramos importante ressaltar que, devido à ideologia do embranquecimento em nosso país, encontramos denúncias sobre o fato de imagens propagadas pela mídia em relação a nomes emblemáticos de pessoas não brancas da nossa sociedade passarem por edição de embranquecimento (PIZA, 2006). Ademais, consideramos que as complexidades da heteroidentificação são múltiplas. Contudo, consideramos seguir com esta pesquisa para que possamos transformar nossos contextos universitários em relação às principais epistemologias utilizadas, sem desconsiderar os possíveis equívocos de interpretação que possam resultar de nossas análises.

PRIVILÉGIO SOCIAL E EPISTÊMICO DA BRANQUITUDE

Partimos do pressuposto de que os processos de subjetivação se originam, sustentam e moldam a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si, localizadas em uma configuração social, política, histórica. Consideramos que a ideologia de branqueamento, operada a partir de uma política racista de embranquecimento do país, constituiu-se como eixo da construção nacional, portanto trata-se de um importante aspecto que compõe as relações e processos de subjetivação em nosso território. Nesse sentido, concordamos com Souza (1983) quando esta apresenta a importância de análise das implicações da referida ideologia, portanto dos efeitos do racismo na constituição da subjetividade do negro brasileiro.

Alguns intelectuais, como Gonzales (2020), Nascimento (2020), Munanga (2019), dentre outros que pensaram o racismo brasileiro, destacam que este se estrutura a partir da relação entre raça e fenótipo, a qual cria uma hierarquização que atribui um lugar de inferioridade ao grupo racial não branco. Essa ideologia racista constrói e estrutura nossa sociedade, alicerçando e materializando-se em ações racialmente discriminatórias nos mais diversos espaços de poder. Assim, desigualdades construídas a partir das diferenças perpassam os processos de socialização e subjetivação desses sujeitos nos mais variados espaços públicos e privados de convivência, os quais são marcados pela preferência do branco em detrimento do não branco, do homem em detrimento da mulher, do europeu em detrimento ao africano (COROSSACZ, 2017; SOUZA, 2017).

Por outro lado, concordamos com Fanon (2008) quando este afirma que uma estrutura racista também cobra seu preço à branquitude: suas próprias humanidades. O racismo, portanto, configura-se enquanto um mecanismo do sistema capitalista que atravessa os processos de subjetivação em nosso território de maneira geral.

A desgraça do homem de cor é ter sido escravizado. A desgraça e a desumanidade do branco consistem em ter matado o homem em algum lugar. Consiste, ainda hoje, em organizar racionalmente essa desumanização. Mas, eu, homem de cor, na medida em que me é possível existir absolutamente, não tenho o direito de me enquadrar em um mundo de reparações retroativas. Eu, homem de cor, só quero uma coisa: Que jamais o instrumento domine o homem. Que cesse para sempre a servidão do homem pelo homem. (FANON, 2008, p. 190-191).

A raça, o gênero, a sexualidade, a localização geográfica, bem como outros marcadores sociais, constituem-se enquanto relevantes na estruturação social e nos processos de subjetivação dos sujeitos. Ainda que a ideia de raça enquanto constituinte biológico, por exemplo, não tenha mais ressonância entre os discursos científicos, configura-se enquanto uma categoria social que diferencia, hierarquiza e subordina diferentes grupos

que são marcados por diversos elementos, os quais atravessam, inclusive, as produções de conhecimento metodológico e científico (FANON, 2008).

Podemos dizer que os sujeitos constroem a si mesmos e suas experiências num mundo que é hierarquizado ontologicamente pelos atravessamentos das interseccionalidades dos marcadores de raça, gênero, sexualidade, classe, nacionalidade, entre outros. Dessa forma, tratam-se de marcadores que também favorecem a criação e manutenção de lugares hegemônicos. No Brasil, por exemplo, o racismo confere aos brancos a representação da humanidade, o que pode levar a uma noção de suposta invisibilidade, como se fossem desracializados, isto é, não marcados pela raça. Portanto, seus valores, ideologias, moralidades, epistemologias, práticas são compreendidos enquanto universais e neutros. (RAMOS, 1955; PIZA 2002; CARDOSO, 2010; SCHUCMAN, 2014).

Consideramos que a universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento, também contribui para essa percepção quando seleciona, principalmente, métodos e teorias de autores e autoras brancas e/ou *brancoeurocentradas*. Acaba por sustentar, assim, uma hierarquia de conhecimentos, conferindo aos não hegemônicos a deslegitimação e desprezo em relação aos considerados científicos.

Compreendemos, portanto, que a superação do racismo passa também pela reflexão e busca por outras formas de relações, bem como de produções de conhecimento, que não alimentem a lógica dominante. Nesse sentido, considerando que a função da universidade pública também se encontra no cuidado e ética em relação à produção de conhecimento, que pode refletir na realidade social, reforça-se a necessidade de ampliação das perspectivas epistemológicas abordadas, bem como das/dos intelectuais estudadas/os.

Em relação a Unesp, importa dizer que, embora tenha adotado Políticas de Ação Afirmativa de reserva de vagas a pessoas pretas, pardas e indígenas desde 2014, a grade curricular não acompanhou a, ainda tímida, modificação da composição racial discente, ao menos no curso pesquisado. Vale ressaltar que há marcos legais que poderiam servir de base à adequação curricular, como a Lei nº 11. 645 de 2008, a qual determina que as

instituições de ensino fundamental e médio devem abordar a educação das relações étnico-raciais nas disciplinas e atividades curriculares dos cursos que disponibilizam. Nesse sentido, consideramos que cabe também a nós psicólogas/os, em nossos diferentes campos de atuação, fomentar, incentivar e apoiar projetos político-pedagógicos que considerem o racismo nos níveis estrutural, institucional e interpessoal enquanto uma violência a ser desmantelada (MARTIN-BARÓ, 1997).

Entendemos, dessa maneira, que o problema reside também no confronto entre as potencialidades da Psicologia em relação a seus fazeres teórico-práticos e a escassez de referências bibliográficas localizadas desde nosso território nas grades curriculares dos cursos de formação de psicólogos. Pouco se abordam, portanto, autores e autoras que possam auxiliar na compreensão de processos de subjetivação não homogêneos e intactos, mas móveis e intrinsecamente conectados com a posição social de quem a constrói (RIBEIRO, 2019).

Significa, portanto, pensarmos, sobretudo, para onde caminha a psicologia? A favor de quem ela tem se colocado? Quais efeitos objetivos e subjetivos que a produção de conhecimento na nossa área, assim como as práticas de nossa profissão produzem em determinada sociedade? Significa, portanto, irmos além de compreensões psicologizantes que alguns profissionais da psicologia em nosso país possam ter em detrimento da análise das relações e construções históricas e sociais (MARTIN-BARÓ, 1997).

Assim, a universidade, enquanto um espaço de produção epistêmica, deveria se estabelecer a partir de um processo que compreende diversos entendimentos de mundo, na qual participariam a gnose dos povos indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhas, entre outros. Em complemento, consideramos urgente que a universidade se proponha a refletir não apenas sobre as formas e os métodos de conhecimento que são e foram utilizados, mas também acerca de seus próprios conhecimentos.

Pensamos que parte desse enfrentamento pode ser possível por meio da inclusão e promoção de outras epistemologias, pedagogias e aprendizagens que não apenas as *brancoeurocentradas* e/ou desenvolvidas por autores e autoras brancos. Propomos, então, para a grade curricular

dos cursos de Psicologia, a articulação de saberes elaborados histórica e cientificamente por autores e autoras atravessados pelas hegemonias operantes desde também outras localidades geográficas. Referimo-nos, como possibilidade, aos conhecimentos que têm sido produzidos por epistemologias latino-americanas e suas teorias decoloniais, tendo em vista sua contribuição para analisarmos os impactos coloniais nos processos de subjetivação em nosso território, bem como para construirmos estratégias de desconstrução do racismo interiorizado pelos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicologia completa 60 anos de reconhecimento enquanto ciência pelo Estado brasileiro em 2022. Consideramos um marco importante para refletirmos acerca dos encaminhamentos que se têm dado em relação a suas práticas e formações, inclusive no que tange à composição das grades curriculares dos cursos de formação de Psicólogos.

Apresentamos um breve histórico da Psicologia em diálogo com as relações étnico-raciais, uma vez que consideramos as desigualdades raciais um dos sustentáculos estruturais de nosso território. Optamos por enfatizar quatro momentos históricos, sendo 1890-1930, tendo como expoente Rodrigues (1894, 1935, 1939, 2006) e a teoria da degenerescência; 1930-1960, em que se tem em voga o paradigma freyriano da democracia racial no Brasil, o qual sofre deslocamento para o mito da democracia racial abordado por Fernandes (1995) desde pesquisas financiadas pela Unesco; 1970-2000, quando, a partir da “crise” da Psicologia, a raça passa a ser compreendida como construção social e parte-se, assim, de análises por uma perspectiva psicossocial localizada sobre as relações de poder localizadas; por fim, 2000 em diante, quando estudos sobre os lugares hegemônicos, como branquitudes, masculinidades, cisgeneridades, heteronormatividades, começam a ganhar proporção em território latino-americano, desnaturalizando-se, assim, marcadores antes considerados universais, portanto não passíveis de análises e estudos.

Por essa perspectiva, encontramos produções de conhecimentos psicológicos compondo as grades curriculares de cursos de outros saberes, como medicina e educação, desde o século XIX. Entretanto, apontamos para o fato de os estudos sobre racismo passarem à análise das relações de poder em detrimento de essencialismos biológicos e culturais destinados à produção de hierarquias no Brasil apenas a partir da década de 1980.

A Psicologia já oferta espaços acadêmicos para o diálogo acerca do racismo como um dos mecanismos que compõem a estrutura de nossa sociedade e suas implicações em relação à produção de desigualdades. Dessa forma, diversas pesquisas sobre a temática encontram-se disponíveis, ainda que, principalmente em relação aos cursos de formação de psicólogos, pouca atenção tem sido endereçada a elas.

Nesse sentido, a universidade, enquanto um espaço concreto de produção de epistemes que podem afetar a realidade social, portanto, os processos de subjetivação, parece sustentar a produção de desigualdades raciais. Isso porque continua a reproduzir majoritariamente teorias de autores e autoras brancos e/ou *brancoeurocentradas*, possibilitando escassas reflexões acerca de outros referenciais. Foi o que nos mostrou a pesquisa realizada desde a análise do curso de Psicologia da Unesp Assis-SP.

Podemos, dessa forma, considerar que aspectos machistas e sexistas continuam a ser reproduzidos no curso em questão. Ademais, continuamos a importar referenciais para a compreensão das relações sociais de nosso território, o que poderia ser interessante, caso fossem possibilitados espaços de maiores diálogos com epistemologias localizadas.

Em relação a Unesp Assis-SP, importa retomar que a grade curricular do referido curso não acompanhou a tímida modificação da composição racial discente. Ainda que esse estudo tenha sido realizado com as ementas curriculares de 2014 e 2015, a grade curricular da graduação permanece semelhante desde então. Vale ressaltar que, neste ano de 2021, está em debate sobre possíveis modificações disciplinares e metodológicas que se devem a diversas questões que não poderiam ser pautadas nesse texto, mas sinalizam um momento oportuno para a inserção desse debate.

Assim, compreendendo a universidade de modo geral, enquanto espaço de produção epistêmica, consideramos que deveria se constituir a partir de diversos entendimentos de mundo, legitimando conhecimentos não hegemônicos, como costumam ser posicionados aqueles produzidos por povos indígenas, negros, quilombolas, ribeirinhas, entre outros. Nesse sentido, faz-se importante também que a universidade reflita acerca de seus próprios conhecimentos.

Propomos a inclusão e promoção de outras epistemologias, pedagogias e aprendizagens que não apenas as *brancoeurocentradas* e/ou desenvolvidas por autores e autoras brancos como contribuição ao enfrentamento da universidade em repensar suas epistemologias limitadas a perspectivas hegemônicas. Sendo assim, consideramos que compor a grade curricular dos cursos de Psicologia em geral, e no da Unesp Assis-SP, especificamente, com os conhecimentos que têm sido produzidos por epistemologias latino-americanas e suas teorias decoloniais pode constituir uma alternativa de transformação paradigmática.

Buscamos contribuir para que os cursos de formação de psicólogos possam repensar suas grades curriculares a partir da inclusão de saberes localizados, os quais sejam considerados para a análise dos impactos coloniais nos processos de subjetivação em nosso território. Desse modo, que busquemos, enquanto psicólogos, estratégias de desconstrução do machismo, sexismo, racismo interiorizado pelos brasileiros.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002a. p. 25-58.

BENTO, M. A. S. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002b.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962*. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília,

- DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.
- CARDOSO, L. *Retrato do branco racista e anti-racista*. 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1279/1055>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.13-23.
- COROSSACZ, V. R. Nomear a branquitude: uma pesquisa entre homens brancos no Rio de Janeiro. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (org.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p.
- CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.
- FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Trad. R. Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.
- FERNANDES, F. O mito da democracia racial. In: SEFFNER, F. *Presença negra no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Unidade Editorial, Prefeitura de Porto Alegre, 1995.
- FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não-marcada. In: WARE, V. (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.
- FREYRE, G. *Casa grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.
- GONZALES, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HUIJG, D. D. “Eu não preciso falar que eu sou branca, cara, eu sou Latina!” Ou a complexidade da identificação racial na ideologia de ativistas jovens (não) brancas. *Cadernos Pagu*, v. 36, p. 77-116, 2011.
- MARTIN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, n. 2, p. 7-27, 1997.
- MUNANGA, K. Prefácio. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- NASCIMENTO, A. *O quilombismo*. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- PACHECO, A. C. L. *Mulher negra: afetividade e solidão*. Salvador: EDUFBA, 2013.

- PISCITELLI, A. 'Pioneiros': masculinidades em narrativas sobre fundadores de grupos empresariais brasileiros. *In: SCHPUN, M. R. (org.). Masculinidades*. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 175-203.
- PIZA, D. Machado de Assis: um gênio. *Imprensa Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2006.
- PIZA, E. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 59-90.
- PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. *In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RAMOS, A. G. Patologia social do “branco” brasileiro. *Jornal do Commercio*, [S. l.], 1955.
- RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.
- RODRIGUES, R. N. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Salvador: Imprensa Popular, 1894.
- RODRIGUES, R. N. *Os africanos no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- RODRIGUES, R. N. *As coletividades anormais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939.
- RODRIGUES, R. N. *O animismo fetichista dos negros baianos*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2006.
- SANTOS, A. O.; SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. spe), p. 166-175, 2012.
- SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, p. 83-94, 2014.
- SCHUCMAN, L. V.; MARTINS, H. V. A Psicologia e o Discurso Racial sobre o Negro: do “Objeto da Ciência” ao Sujeito Político. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 37, p. 172-185, 2017. Número especial.
- SCHUCMAN, L. V.; NUNES, S. S.; COSTA, E. S. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as relações raciais: perspectivas emergentes. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 28, n. 1, 144-158, 2017.
- SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- SOUZA, N. S. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

GÊNERO E EDUCAÇÃO: A IDEOLOGIZAÇÃO E O REFLEXO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS¹

Jorge Luís Mazzeo Mariano (In memoriam)

Elaine Gomes Ferro

Arilda Ines Miranda Ribeiro

INTRODUÇÃO

Temos acompanhado no século XXI ataques às discussões de gênero no mundo, com reflexos importantes no Brasil. Sendo assim, procuramos analisar as origens desses questionamentos aos estudos de gênero, materializados, sobretudo, na assim chamada “ideologia de gênero” buscando compreender como a emergência dessa construção teórica se reflete no campo da educação e como as políticas públicas de educação são afetadas.

¹ Este capítulo foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

Paratanto, a presente discussão² se divide em três partes: primeiramente é apresentada a construção histórica da expressão “ideologia de gênero” de modo a identificar suas origens, o contexto histórico de sua formulação e a agenda de divulgação; em um segundo momento são exibidos alguns documentos legais dos o Brasil é signatário e que, entre outras temáticas, versam sobre a igualdade de gênero; e por fim busca-se compreender como essa construção impacta as políticas públicas de educação.

A IDEOLOGIA DA IDEOLOGIA

Criado no âmbito na Igreja Católica, em meados da década de 1990, o ataque aos estudos de gênero se disseminou pelo mundo como um alvo a ser combatido por entidades e indivíduos associados a uma perspectiva que oscila do conservadorismo ao reacionarismo.

‘Gênero’, ‘ideologia de gênero’, ‘teoria do gênero’ ou expressões afins são brandidos em tons alarmistas, conclamando a sociedade para enfrentar um inimigo imaginário comum. E, em nome da luta contra ele, se empreendem ações políticas voltadas a reafirmar e impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes. (JUNQUEIRA, 2017, p. 25-26).

Além da forte carga religiosa em torno da problemática, é possível também identificar um conteúdo de desinformação e/ou de desonestidade intelectual na formulação desse discurso falacioso. Tal aspecto fica evidente no texto publicado pelo Cardeal Arcebispo de São Paulo, Dom Odilo P. Scherer que, ao discutir a presença das questões de gênero no Plano Municipal de Educação da cidade de São Paulo, afirmou: “[...] essa ideologia poderia abrir um caminho perigoso para a legitimação da pedofilia, uma

² O presente texto foi apresentado na Mesa Redonda “Gênero e educação no Brasil, os desafios do debate contemporâneo”, durante a XIV Semana da Mulher - Direitos Humanos das Mulheres e LGBTI+, Educação para Igualdade de Gênero VS “Ideologia de Gênero”, promovida pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Câmpus de Marília e realizada entre os dias 09 e 11 de abril de 2019.

vez que a orientação pedófila também poderia ser considerada um tipo de gênero.” (SCHERER, 2015).

Ao elaborar essa construção retórica, o religioso pretende igualar os estudos de gênero ou as diversas formas de se viver a sexualidade a uma doença e, ao mesmo tempo, incita o alarmismo quando relaciona a pedofilia ao debate acadêmico, falseando a percepção dos fiéis mais incautos que podem facilmente associar a pesquisa científica a uma prática delituosa.

Muito embora, no país essa discussão tenha se tornado mais evidente no contexto de aprovação do Planos Municipais de Educação de 2014, observa-se que para os setores conservadores essa é uma preocupação que se inicia na década de 90 do século passado, conforme a cronologia da criação e disseminação da expressão “ideologia de gênero”³ sistematizada no quadro a seguir:

Quadro 1 – Cronologia de criação da expressão “ideologia de gênero”

Ano	Ação	Atores/as
1994	Início de um movimento para fortalecimento do catolicismo em reação às medidas discutidas na Conferência Internacional sobre População, no Cairo (1994) e na Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim (1995)	Vaticano
1994	Publicação do livro <i>Who Stole Feminism? How Women Have Betrayed Women</i> (a autora menciona o termo <i>gender feminism</i> , como uma espécie de ideologia feminista)	Christina Hoff Sommers (SOMMERS, 1994)
1997	Publicação do livro <i>L'Évangile face au désordre mondial</i>	Monsenhor Michel Schooyans e prefaciado pelo então cardeal Joseph Ratzinger (SCHOOYANS, 1997)
1997	Publicação do livro <i>The Gender Agenda</i>	Dale O'Leary (jornalista e escritora antifeminista) (O'LEARY, 1997)
1998	Nota da Conferência Episcopal do Peru, intitulada <i>La ideología de género: sus peligros y alcances</i>	Monsenhor Oscar Alzamora Revoredo (ALZAMORA REVOREDO, 1998)

³ Rogério Diniz Junqueira (2017) discute pormenorizadamente a incidência do termo “ideologia de gênero” em cada uma das obras arroladas no Quadro 1.

2000	Documento denominado <i>Família, Matrimônio e “uniões de fato”</i>	Conselho Pontifício para a Família (CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA, 2000)
2003	Publicação do <i>Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas</i>	Pontifício Conselho para a Família (PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A FAMÍLIA, 2003)
2004	“Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a Colaboração do Homem e da Mulher na Igreja e no Mundo”	Joseph Ratzinger (RATZINGER, 2004)
2010	Publicação do livro <i>La ideología de género. El género como herramienta de poder</i>	Jorge Scala (SCALA, 2010)

Fonte: Adaptado do texto de Junqueira (2017).

A partir da cronologia apresentada é possível observar que o pânico moral em torno da “ideologia de gênero” foi construído no seio da igreja Católica que se opôs as críticas feministas a manutenção da hierarquia de gênero. Joan Scott, em um artigo publicado em 2012, apesar de não objetivar discutir a criação desse sintagma, aborda a preocupação dos críticos dos estudos de gênero:

Para os oponentes do gênero, a palavra conjura fantasias de desejo de liberdade selvagem, de sexualidade descontrolada. [...]. Na lógica destes críticos, então, gênero leva inexoravelmente à liberdade da orientação sexual, ao desprendimento do desejo de seu mandato reprodutivo. Uma vez que o desejo é libertado desta forma, ele aparentemente não tem limites. Homossexuais, bissexuais, transexuais são a encarnação fantasmática do fim do homem. Se o termo gênero foi feito para instalar uma parede separando papéis sociais e sexo biológico, seus críticos veem ao contrário a proliferação das sexualidades; a substituição do simples binário masculino/feminino por três, quatro, mesmo cinco sexos (ou gêneros) (SCOTT, 2012, p. 344-345).

A marcha histórica mundial de elaboração/divulgação da categoria “Ideologia de Gênero”, foi liderada pela Igreja Católica. No Brasil, no entanto, sua apropriação, para além das declarações polemicas de Dom Odilo Scherer, foi utilizada também como discussão política por parte

de conservadores de vertente evangélica. Nesse sentido, Furlani (2016) destaca que os principais propagadores dessa perspectiva no país foram: o então senador pastor Magno Malta, o então deputado Jair Bolsonaro, o deputado pastor Marco Feliciano, o pastor Silas Malafaia, a pastora Marisa Lobo e a pastora Damares Alves (atual ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos). Estes nomes passaram a divulgar em seus palanques (religiosos/políticos) que o gênero era o inimigo a ser combatido, uma vez que sua existência representaria uma forte ameaça a família tradicional.

[...] percebe-se que se formou uma aliança composta por evangélicos e católicos mais ortodoxos, quando não fundamentalistas, bem como organizações conservadoras/reacionárias que defendem o que chamam de família e costumes tradicionais, unidas em divulgar e disseminar informações distorcidas para impedir que se alcance a equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual, conforme vem sendo ratificado internacional e nacionalmente há décadas com a intenção de diminuir as discriminações e as violências baseadas em gênero. (REIS; EGGERT, 2017, p. 18).

Desde a década de 1990 a igreja católica inicia um movimento de fortalecimento do catolicismo no mundo. As rejeições em torno da teoria de gênero se intensificam no século XXI, sendo que no Brasil se agudizam após a polarização política iniciada no processo eleitoral que reelegeu a presidenta Dilma Rousseff, em 2014.

O GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

De acordo com Reis e Eggert (2017), o Brasil é signatário de diversos tratados e acordos internacionais que visam a redução da violência, especialmente relacionada às relações de gênero, dentre os quais destacamos:

Quadro 2 – Tratados e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário

Ano	Documento	Excerto do documento
1979	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 1979)	Art. 10: Os Estados-partes adotarão todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação contra a mulher, além de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação.
1994	Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS, 1994)	Art. 8: combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher
2000	Fórum Mundial de Educação (Educação para todos: Compromisso de Dakar) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2001)	Meta 40: Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la.
2007	Princípios de Yogyakarta sobre a Aplicação da Legislação Internacional de Direitos Humanos em Relação à Orientação Sexual e Identidade de Gênero (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007)	Toda pessoa tem o direito à educação, sem discriminação por motivo de sua orientação sexual e identidade de gênero, e respeitando essas características

Fonte: Adaptado de Reis e Eggert (2017)

Toda essa adesão a tratados internacionais também se refletiu nas legislações brasileiras, que elegeram a educação como forma de se fomentar o respeito aos direitos humanos.

Quadro 3 – Legislações brasileiras que fomentam o respeito a os direitos humanos

Ano	Documento	Excerto do documento
2008	Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb	7. “disseminação de política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade , por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores e educadores nas escolas públicas, tendo como princípio a garantia do direito à igualdade e à diversidade étnico-racial, de gênero, de idade, de orientação sexual [...]” (BRASIL, 2008a, p. 37)
2006, 2008 e 2013	Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres	Capítulo 2: Educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-homofóbica e não-lesbofóbica: “[...] ao se promover a transformação da educação nacional, rumo a uma educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não-lesbofóbica e não-homofóbica, está-se formando e transformando pessoas, criando uma sociedade mais justa, em que os direitos humanos de todas e todos sejam de fato respeitados” (BRASIL, 2008b, p. 53)
2009	Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT	Diretriz 5.13. “Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2009, p. 15)
2013	Estatuto da Juventude	Art. 18. A ação do poder público na efetivação do direito do jovem à diversidade e à igualdade contempla a adoção das seguintes medidas: III. – inclusão de temas sobre questões étnicas, raciais, de deficiência, de orientação sexual, de gênero e de violência doméstica e sexual praticada contra a mulher na formação dos profissionais de educação, de saúde e de segurança pública e dos operadores do direito. (BRASIL, 2013)

Fonte: Adaptado de Reis e Eggert (2017)

Apesar desses exemplos, Reis e Eggert (2017, p. 18) enfatizam que nas *Conferências Nacionais de Educação – Conae (2010 e 2014)* “[...] as pressões políticas por parte dos grupos de parlamentares fundamentalistas, [fizeram] com que o governo federal apenas [recuasse]”.

Essa pressão de determinada ala parlamentar de caráter reacionário, teve reflexo na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. A luta desses/dessas parlamentares era pela exclusão total de qualquer

menção ao termo “gênero” no PNE e dos planos estaduais e municipais, per extensão.

[...] a bancada evangélica, senadores, deputados estaduais e vereadores evangélicos, católicos e conservadores conseguiram, após campanha fervorosa, vetar o termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) e, então, dos planos estaduais e municipais de educação de todo o país. [...] O texto vetado colocava como meta “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. (FURLANI, 2016).

Neste sentido, Reis e Eggert (2017) argumentam que ao mirar nos estudos de gênero como alvo a ser combatido⁴, um suposto fator de destruição das famílias, a ação dos grupos políticos e religiosos fez com que o foco da discussão sofresse um deslocamento do originalmente proposto pelo governo, que era o combate às desigualdades educacionais que possuem raízes nas relações de gênero. Evidentemente que tais ideias tomaram corpo e ganharam cada vez mais adeptos no país, sendo que atualmente é no ciberespaço que seus divulgadores atuam de forma mais expressiva.

Pregadores de ódio, misóginos, e conservadores reagem com radicalidade ao que chamar de “perigo das ideologias de gênero”. Muitos deles se utilizam de perfis falsos e patrulham diariamente as redes sociais em busca de ideias contrárias às que procuram disseminar, espalhando discurso de ódio. (COSTA, 2018, p. 59).

Com isso, assistimos desde 2015 a um retrocesso nas políticas que, ou deixaram de existir ou foram alteradas tornando-se inócuas. Reis e Eggert (2017, p. 18) afirmam que “[...] em relação aos 22 das 27 Planos Estaduais de Educação aprovados e sancionados na forma de lei, 9 não fazem qualquer referência à palavra ‘gênero’ e 15 não explicitam o termo ‘gênero’ nos Princípios ou Diretrizes do Plano.”

⁴ “À guisa de uma moral dita ‘cristã’, as mulheres feministas e as pessoas LGBT se transformaram, na visão de quem prega contra a ‘ideologia de gênero’, em uma força do mal, no inimigo, a ser combatido a qualquer custo.” (REIS; EGGERT, 2017, p. 19).

Talvez o recuo na legislação mais comentado seja o provocado na Base Curricular Comum (BNCC). Fruto de longo embate, o termo gênero foi praticamente eliminado do documento final. Em uma busca nas planilhas disponíveis para *download*, não foi encontrada nenhuma menção ao termo gênero na BNCC do Ensino Médio, a não ser quando se refere aos “gêneros textuais”.

EFEITOS DA NEGAÇÃO DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Todo esse cenário de rejeição aos estudos em torno das questões de gênero e sexualidade na educação tem provocado medidas que efetivamente estão empurrando tais temáticas para longe do debate escolar. A seguir apresentaremos algumas das recentes consequências desse debate ideológico na sociedade:

- *Projeto Escola sem Partido (ESP):*

De todos os ataques a escola e a temática de gênero o mais incisivo partiu do movimento Escola Sem Partido (ESP). Idealizado pelo advogado Miguel Nagib, é um movimento de natureza conservadora que buscava⁵ primeiramente combater o que acreditava ser uma “doutrinação esquerdista” nas escolas, com o passar do tempo o projeto ampliou sua pauta incluindo também o combate a denominada “ideologia de gênero”.

- *Kit gay:*

O afamado *Kit Gay* foi é uma designação pejorativa por parte de políticos e militantes contrários a elaboração da Política Pública denominada “Brasil sem Homofobia” que visava entre outros aspectos combater o preconceito com relação a população LGBTQ.

⁵ O verbo aqui foi escrito no pretérito perfeito, haja vista que “após sucessivos arquivamentos e desarquivamentos em sua tramitação na Câmara dos Deputados desde sua primeira versão em março de 2015, o último andamento relativo ao ESP se refere ao deferimento de um requerimento apresentado pelo Deputado Federal Felipe Barros (PSL) que solicitou a retirada de sua assinatura do Projeto de Lei. Ademais, apenas em 2020, o Supremo Tribunal Federal apontou a inconstitucionalidade da proposta em quatro ocasiões.” (FERRO; MARIANO, 2020, p. 5).

O Programa objetivava “[...] a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos.”. (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p. 7). Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e produziram 3 vídeos e um guia para as (os) docentes debaterem a sexualidade no âmbito escolar, que, dentre outras metas, previa: “Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade.”. (CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO, 2004, p. 22).

- *Controle do ENEM:*

O controle do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi promessa do atual presidente da república, uma vez que considerou que o exame continha questões ideológicas, em virtude de já ter apresentado na prova questionamentos acerca de Simone de Beauvoir⁶, do dialeto de travestis e até apresentado texto com temática lésbica.

- *Extinção da SECADI:*

Criada em 2004 mediante pressão de movimentos sociais, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta, em 2019, na gestão do então ministro da educação, Ricardo Vélez Rodriguez. Com um leque bem amplo de atuação, a referida secretaria era responsável pela coordenação de programas referentes à Educação Escolar Indígena, Educação para a População Prisional, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Comunidades Remanescentes de Quilombos, Educação para a

⁶ Em relação a essa “cruzada” de teor reacionário travada contra a referida filósofa, é emblemático o exemplo do Deputado e Pastor Marco Feliciano que divulgou a seguinte nota em uma rede social acerca da presença da filósofa na prova: “O ENEM colocou na prova um texto de uma MULHER com problemas emocionais e psicológicos e quer convencer milhões de alunos a não aceitar sua condição natural de MACHO ou FÊMEA. Quem formula as provas do ENEM possivelmente têm problemas emocionais e psicológicos assim como Simone. Sinto muito que pessoas emocionalmente instáveis, com problemas de aceitação estejam em funções tão importantes.” (FELICIANO, 2015).

diversidade étnico-racial, além da valorização da história e cultura afro-brasileira, educação ambiental e em direitos humanos.

A extinção desta secretaria é fruto de um processo que teve início nos anos anteriores, pois “[...] em junho de 2016, quando Michel Temer (MDB) ocupava interinamente o cargo de Presidente da República, 23 pessoas foram exoneradas do órgão.” (DAHER, 2019, p. 9). Além disso, conforme a reportagem de Daher (2019, p. 9), associado à dissolução da Secadi a extinção da Secretária de Política para as Mulheres⁷, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, “[...] foram avaliados por especialistas e organizações de defesa de direitos humanos como retrocessos para a superação de desigualdades historicamente estabelecidas no Brasil.”.

NOTAS FINAIS

Existiu nos últimos anos, como reflexo da construção do sintagma “ideologia de gênero”, uma ação para a retirada das reflexões de gênero nas políticas públicas para a educação⁸.

A pretensão demonstrada pelos/as defensores/as dessa construção ideológica denominada “ideologia de gênero” é rebaixar os estudos de gênero e a luta feminista de décadas. Deste modo, concordando com Junqueira (2017) existe, de fato, uma “ideologia de gênero” como uma invenção católica (posteriormente apropriada por outras igrejas cristãs) que se refere exatamente à luta por uma agenda ultraconservadora e reacionária com vistas a recuperar ou a consolidar um capital sociopolítico de setores da sociedade relacionados com essa bandeira antifeminista e antidemocrática.

⁷ Criada em “[...] 2003 com status de ministério [...]. Foi nessa secretaria sob a liderança da então ministra Nilceia Freire, que, em 2006 a Lei Maria da Penha foi sancionada.” (COSTA, 2018, p. 62).

⁸ Isto porque, “[...] de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em ‘campos de reeducação e doutrinação’. Não por acaso, o mundo da escola tem recebido grande atenção dos integrantes dos movimentos antigênero.” (JUNQUEIRA, 2017, p. 44).

O discurso religioso foi convenientemente adotado por alguns membros da classe política que nem sempre compõem a bancada religiosa do congresso, mas que sabem se aproveitar do tom alarmista, ultraconservador e reacionário criado na esfera eclesiástica para distorcer e demonizar os estudos de gênero. Esse discurso deturpado acerca do gênero criado na esfera religiosa tem construído e mantido carreiras políticas⁹.

Esse debate, ao adentrar aos parlamentos, como exposto ao longo do texto, refletiu-se no campo da educação, com as tentativas de exclusão de toda e qualquer menção aos estudos de gênero nas escolas, que, a despeito de o Brasil ser signatário de vários tratados e acordos internacionais que visam a redução da violência associada ao gênero, têm sido bem sucedidas. Todo esse quadro indica um avanço das pautas regressistas que impactam nas políticas públicas com prejuízos para a formação escolar.

REFERÊNCIAS

ALZAMORA REVOREDO, O. *La ideología de género*. Sus peligros y alcances. Lima, 1998. Disponível em: <https://www.aciprensa.com/controversias/genero.htm>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional da Educação Básica. *Documento final*. Brasília, DF: Presidência da República, Ministério da Educação, Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta, Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação Básica, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e dos Direitos Humanos de LGBT*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009.

⁹ De acordo com Junqueira (2017, p. 45): “[...] na esteira dessa controvérsia, aliada à promoção de alarme social e pânico moral, a matriz religiosa do movimento antigênero pode ficar menos evidente. E isso, em alguns contextos, contribui para que grupos não explicitamente religiosos, políticos e gestores públicos, entre outros, possam somar-se às hostes da defesa da ordem sexual e da ‘família natural’ e agir orientados, aparentemente, a partir de princípios legais, técnicos, em favor do interesse público, na luta contra a ‘teoria/ideologia do gender.’”.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. *Brasil Sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. *Família, matrimônio e “uniões de fato”*. Cidade do Vaticano, 26 jul. 2000. Disponível em: goo.gl/bhi2RB. [Port.: goo.gl/riaMij]. Acesso em: 25 mar. 2019.

COSTA, C. Rede. In: HOLLANDA, H. B. *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAHER, J. *Especialistas avaliam fim de secretaria ligada à diversidade e inclusão*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/>. Acesso em: 9 fev. 2021.

FELICIANO, M. A. *Quem foi Simone de Beauvoir, a feminista cujo texto foi usado na prova do Enem*. Brasília, DF, 26 out. 2015. Facebook: Marco Feliciano @PastorMarcoFeliciano. Disponível em: <https://www.facebook.com/PastorMarcoFeliciano/posts/quem-foi-simone-de-beauvoir-a-feminista-cujo-texto-foi-usado-na-prova-do-enem-si/739981909475164/>. Acesso em: 31 ago. 2020.

FERRO, E. G.; MARIANO, J. L. M. Polêmicas e embates: as tentativas recentes de exclusão do gênero na educação brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. *Anais [...]* Campina Grande: Realize, 2020. v. 1. p. 1-12.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres*. 1979. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10233.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

FURLANI, J. Existe “ideologia de gênero”. [Entrevista cedida a] Angela Dip. *Pública*, São Paulo, v. 30, 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 25 dez. 2018.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J. C. (org.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25-52.

O’LEARY, D. *The Gender Agenda*. Lafayette, LA: Vital Issues Press, 1997.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher* (Convenção de Belém do Pará). Washington, 1994. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em: 25 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 13 out. 2015.

PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A FAMÍLIA. *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas*. Cidade do Vaticano, 2003.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. *Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero*. 2007. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

RATZINGER, J. *Carta aos bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo*. Roma: Congregação para a Doutrina da Fé, 2004. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20040731_collaboration_po.html. Acesso em 22 jan. 2023.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan./mar. 2017.

SCALA, J. *La ideología de género*. El género como herramienta de poder. Madrid: Sekotia, 2010.

SCHERER, O. Educação e questão de gênero. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 13 jun. 2015. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,educacao-e--questao-de-genero,1705540>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SCHOOYANS, M. *L'Evangile face au désordre mondial*. Paris: Fayard, 1997.

SCOTT, J. W. Usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SOMMERS, C. H. *Who stole feminism? How women have betrayed women*. New York: Simon & Schuster, 1994.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIREITOS DAS MULHERES: QUESTÕES PARA AS ESCOLAS DISCUTIREM

Ana Maria Klein

Júlio Cesar Torres

Flaviana de Freitas Oliveira

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), proclamada em 1948, tem como fundamento a afirmação da dignidade humana inerente a todos os seres humanos. Esta concepção está expressa ao longo de seus trinta artigos, todos iniciados pela expressão “todos os seres humanos ou nenhum ser humano”, enfatizando a universalidade de sua abrangência que não faz qualquer tipo de distinção de sexo, raça, etnia, religião, origem, idade, condição social ou econômica, dentre outras condições que distinguem os humanos. Com isso, temos um ser de direitos

genérico, concepção insuficiente para garantia de direitos de grupos minoritários, historicamente oprimidos e objetos de violências.

Os direitos das mulheres vêm sendo, continuamente, reconhecidos no âmbito internacional, graças à mobilização e luta das mulheres. A consciência sobre esses direitos, e a sua efetivação, encontram na educação uma via promissora. Este texto destaca a Educação em Direitos Humanos como uma via importante para o conhecimento e a consolidação dos Direitos Humanos, e, em especial, dos direitos das mulheres.

DIREITOS HUMANOS

A história da conquista dos Direitos Humanos (DH) não se inicia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH (ONU, 1948). Trata-se de um longo percurso, fruto de lutas em prol do reconhecimento e da defesa dos direitos das pessoas. No entanto, no contexto deste trabalho, adotamos a DUDH como um marco ocidental e contemporâneo desses direitos.

O conjunto de direitos que defendem a dignidade humana consolida-se internacionalmente por meio da DUDH (ONU, 1948), proclamada no dia 10 de dezembro de 1948. Esta Declaração consagra a ideia da dignidade humana como uma essência comum a todos os seres humanos. Afirma-se, assim, que nenhum tipo de diferença biológica, social, cultural, ideológica ou de qualquer natureza fosse utilizada como justificativa para violar os direitos consagradas pela Carta.

A concepção ampla de ser humano presente na DUDH, no entanto, não foi suficiente para enfrentar as desigualdades e violações de direitos de grupos específicos que, por séculos e séculos, vêm sendo vítimas de opressões, discriminações e violências.

Foi assim que, depois da proclamação da DUDH, a comunidade internacional por meio da ONU realizou conferências, pactos, protocolos, e décadas dedicadas ao enfrentamento desse quadro de desigualdades.

Essa atuação em defesa de grupos específicos demonstra a natureza dinâmica dos Direitos Humanos, que precisam estar em constante movimento, abertos às novas especificações, a fim de afirmar a dignidade humana em cenários sociais em transformação. Na análise de Tosi (2005, p.21), o desenvolvimento dos DH, observado nos séculos XX e XXI, deu-se a partir de três tendências: universalização, multiplicação, e diversificação. A universalização demonstra que a adesão à DUDH compreende os 193 países-membros, todos signatários da Declaração. Cabe destacar que o Brasil é um destes países, sendo um dos primeiros a ratificar o documento, durante a Assembleia de 1948, quando 48 países se comprometeram com a Carta da ONU. Percebe-se que, em pouco mais de sete décadas, a Declaração recebeu 145 adesões. No século XXI, temos quase a totalidade de membros da comunidade internacional como signatários do documento.

A segunda tendência é a multiplicação, ou seja, novos direitos precisam ser defendidos, tais como, a natureza e o meio ambiente, a identidade cultural dos povos e das minorias, o direito à comunicação e à imagem, etc.

A terceira tendência é a diversificação ou especificação dos sujeitos de direitos, concebidos de maneira genérica pela DUDH. Passam a ser considerados em sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: como mulher, criança, idoso, povos originários, homossexual, dentre outras especificidades que caracterizam as pessoas.

Com isso, temos uma série de tratados e conferências internacionais que abordam temas como: trabalho; escravidão; tortura; direitos econômicos, sociais e culturais; direitos civis e políticos; meio ambiente; raça e preconceito; ética médica; saúde mental; intolerância e discriminação religiosas; pena de morte; e direitos de grupos específicos, tais como pessoas com deficiência; crianças e adolescentes; pessoas privadas de liberdade; proteção de jovens privados de liberdade; mulheres, dentre outros.

DIREITOS DAS MULHERES

A igualdade de direitos entre as pessoas, independente do gênero, está prescrita na DUDH desde 1948. No entanto, as desigualdades entre homens e mulheres careciam de ações mais específicas, voltadas à garantia e à promoção de direitos que assegurassem, de fato, condições de igualdade às mulheres. Desde então, a luta pelos direitos humanos das mulheres vem atravessando décadas, e se organizando por meio de várias estratégias, em cenários de política local e global. O resultado destas ações tem se traduzido em um conjunto de mecanismos e programas de ações (PINHEIRO, 2020, p. 3). Segundo Pinheiro (2020), um dos marcos na conquista desses direitos foi a criação da Comissão sobre o Status da Mulher (Commission on the Status of Women – CSW) em 1946. A criação de uma comissão específica para monitorar a situação das mulheres significou o reconhecimento da necessidade de um olhar especialmente voltado a este grupo.

Pinheiro (2020) destaca que o reconhecimento dos direitos das mulheres deu maior visibilidade às questões concebidas como privadas ou domésticas, decorrentes de uma histórica distinção entre o feminino associado à esfera doméstica, e ao masculino associado ao público. Na análise da autora, essa distinção entre esferas privada e pública, associando o privado às mulheres, resultou na histórica invisibilidade política destas, e na perpetuação de violências contra as mulheres. Questões como mutilação feminina, casamento forçado e violências contra a mulher, por exemplo, eram tidas como pertencentes ao âmbito privado, à esfera doméstica, portanto, não eram tema para a interferência do Estado. Com a crescente mobilização em torno da defesa dos direitos das mulheres, essas questões ganharam reconhecimento no cenário internacional.

A primeira Conferência Mundial das Mulheres foi realizada no México, em 1975, contando com o apoio da CSW. Como ação imediata, resultante dessa Conferência, foi decretada a Década das Mulheres com início em 1976, e término em 1985. Trata-se de um marco importante que deixa explícita a necessidade de uma agenda específica para a luta pelos direitos das mulheres. Em 1980, e, em 1985, ocorreram a 2ª e a

3ª Conferencia Mundial das Mulheres em Copenhague e Nairóbi, respectivamente.

Em 1995, foi realizada a IV Conferência Mundial da Mulher em Pequim. Na análise de Pinheiro (2020, p. 8-9), a participação feminina nesse evento foi mais efetiva e plural. O Plano de Ação resultante da Conferência sustenta-se sobre um tripé que conjuga igualdade, desenvolvimento e paz, abordando temáticas dos direitos humanos, das mulheres, de meio ambiente, de população e desenvolvimento e do racismo. A autora destaca, ainda, que as mulheres negras tiveram e têm atuação de extrema relevância para o entendimento contemporâneo dos direitos humanos das mulheres.

Pinheiro (2020, p. 6-7) assinala que, nas décadas de 1980 e 1990, as mulheres negras foram força e presença imprescindíveis na agenda global dos direitos humanos das mulheres e no enfrentamento ao racismo. As especificidades das mulheres negras emergem da conjugação das variáveis gênero e raça, revelando que as desigualdades são, ainda, mais aprofundadas quando se consideram essas mulheres.

Merece destaque, ainda, a II Conferência Internacional de Direitos Humanos realizada em Viena, no ano de 1993, que reafirma a indivisibilidade dos direitos humanos, cujos preceitos devem se aplicar tanto aos direitos civis e políticos, quanto aos direitos econômicos, sociais e culturais. Especificamente em relação às mulheres, a Declaração de Viena redefine as fronteiras entre o espaço público e a esfera privada, resultando na interpretação de que os abusos que têm lugar na esfera privada - como o estupro e a violência doméstica – são crimes contra os direitos da pessoa humana.

As conquistas relacionadas ao reconhecimento dos direitos das mulheres envolvem marcos importantes no âmbito internacional: Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (ONU, 1953); Convenção sobre a nacionalidade da mulher casada (ONU, 1957); Convenção sobre o consentimento para o matrimônio (ONU, 1964); Convenção de amparo à maternidade (ONU, 1952); Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (ONU, 1960); I Conferência Mundial da Mulher (ONU, 1975); II Conferência Mundial

da Mulher realizada em Copenhague, em 1980 (ONU, 1980); III Conferência Mundial sobre a Mulher localizada em Nairóbi (ONU, 1985); IV conferência Mundial sobre as Mulheres realizada em Pequim (ONU, 1995); Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (ONU, 1979); Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (ONU, 1994); ONU Mulheres (fundada em 2010). Em setembro de 2015, na comemoração do septuagésimo aniversário da ONU, Chefes de Estado anunciam os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável globais, dentre os quais destacamos o 5º - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Trata-se de uma agenda para ser desenvolvida e lograr os resultados esperados até 2030.

Tais conquistas devem-se ao crescente monitoramento, representação e participação política das mulheres. Sobre esse aspecto, Pinheiro (2020, p. 5) destaca:

Por esta razão, tem sido tarefa permanente e desafiadora das mulheres conciliar a vida privada com a vida pública, para então identificar-se e inserir-se em comunidades de pertencimento, ocupar espaços de representação e atuar na arena política de modo a pautar suas demandas específicas, incidir sobre agendas comuns, bem como obter reconhecimento e legitimidade enquanto sujeito de direitos e sujeito político.

Araújo e Facchini (2018) destacam que a luta das mulheres e do movimento feminista no Brasil vem, desde os anos 1970, enfrentando as discriminações contra as mulheres e atuando na transformação das relações de gênero. Segundo as autoras, os avanços podem ser percebidos no crescimento da escolarização das mulheres no Brasil, que fica nítido quando se observa que elas são a maioria entre matriculadas e concluintes em todos os níveis de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Os reflexos dessa escolarização estão, por exemplo, na presença feminina no mercado de trabalho. No que concerne às legislações e às políticas públicas, observam-se as Conferências de Políticas para as Mulheres, e, no combate à violência, como por exemplo, a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e a

Lei nº 13.104/2015, que prevê o feminicídio como qualificadora no crime de homicídio (BRASIL, 2015). A Lei nº 9.504/1997 (BRASIL, 1997), em seu artigo 10º, parágrafo 3º, indica que cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo¹.

No entanto, há que se reconhecer que ainda temos um longo caminho a percorrer. Diagnóstico realizado entre janeiro e maio de 2019 pelo projeto ATENEA, a partir da consideração de 40 indicadores, que incluem a participação das mulheres no eleitorado, até a efetividade da política de cotas, demonstra que o Brasil está entre os países com os piores indicadores da América Latina no que diz respeito aos direitos políticos das mulheres e à paridade política entre homens e mulheres (ATENEA, 2019). Araújo e Facchini (2018) apontam uma série de violação de direitos das mulheres em diferentes campos sociais. As violências, em suas diferentes manifestações (física, sexual, psicológica, econômica), continuam massacrando as mulheres no Brasil. As autoras enfatizam que os DH e as conquistas das mulheres se dão em contextos de luta e resistência.

Os feminismos do século XXI são cada vez mais conjugados no plural, têm seu alcance amplificado com a popularização do acesso a tecnologias de informação e comunicação e o aumento da escolaridade, têm sido constantemente renovados por uma grande quantidade de jovens e meninas, pelas mulheres negras, e indígenas e de diferentes orientações sexuais, pelas trabalhadoras rurais e também pelas trabalhadoras de distintos setores nas cidades. São muitos os feminismos, pois expressam também a diversidade das mulheres. A unidade nas lutas tanto no plano nacional quanto no plano global pode ser atestada pela palavra de ordem que mobilizou mulheres em distintos países no dia 8 de março de 2017: ‘Nem uma a menos’. Neste ano de 2018, no Brasil, na organização de manifestações unitárias foi agregada a essa consigna: ‘Nem um direito a menos! É pela vida das mulheres’. (ARAÚJO; FACCHINI, 2018).

¹ Redação dada pela Lei Nº 12.034, de 29 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009).

AS DIMENSÕES DOS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

Quando nos referimos aos Direitos Humanos, uma ideia presente é a dimensão jurídica, mas há outras a serem consideradas. Tosi (2005, p. 23-26) aponta sete dimensões que integram o conceito de Direitos Humanos: ética, jurídica, política, econômica, social, histórico-cultural e educativa. A dimensão ética diz respeito à natureza humana e, nesse sentido, torna-se um conjunto de valores éticos universais que estão “acima” do nível estritamente jurídico, e que devem orientar o campo normativo dos Estados. A dimensão jurídica corresponde ao Direito Internacional, e diz respeito a um conjunto de direitos positivos que vinculam as relações internas e externas dos Estados, assimilados e incorporados pelas Constituições e, através delas, pelas leis ordinárias.

A dimensão política adota os direitos humanos como critérios de orientação e de implementação das políticas públicas institucionais nos vários setores. O Estado assume, assim, o compromisso de ser o promotor do conjunto dos direitos, implementando políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos. A dimensão econômica vincula-se à dimensão política, e enfatiza que, sem a realização dos direitos econômicos e sociais, não é possível o exercício dos direitos civis e políticos. O Estado, portanto, deve exercer um papel ativo na implementação dos direitos de igualdade.

A dimensão social aponta que cabe, também, à sociedade civil, um papel importante na luta pela efetivação dos DH, por meio da luta dos movimentos sociais, que vai determinar o alcance e a efetividade dos direitos no cotidiano das pessoas. A dimensão histórica e cultural diz respeito à incorporação dos DH ao *ethos* coletivo, ou seja, que encontrem respaldo na cultura, na história, na tradição, nos costumes de um povo. Por fim, a dimensão educativa reconhece que a consciência acerca dos direitos não é espontânea ou inata. São necessários processos educativos para que os DH se incorporem, em todas as suas dimensões, à maneira como as pessoas se relacionam em sociedade.

A educação e, em especial, a Educação em Direitos Humanos (EDH), tem como desafio constituir-se como um modo de vida capaz de formar as pessoas sensíveis aos princípios e valores que sustentam a dignidade humana, a igualdade, a liberdade e a solidariedade entre as pessoas.

O papel estratégico da educação para a consolidação dos DH na sociedade está presente no preâmbulo da DUDH que afirma:

A Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948).

Assim, a educação é tomada como uma via para o conhecimento e respeito aos Direitos Humanos desde 1948. Essa importância foi reconhecida pela ONU que decretou a Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos, entre os anos de 1995 e 2004. Ao final dessa década, a UNESCO, agência da ONU, divulga o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS DAS MULHERES

Convém destacar que os documentos norteadores da Educação em Direitos Humanos fazem referência às questões de gênero, e não especificamente aos direitos das mulheres. Não entraremos nessa discussão, mas, é importante ter em mente que, ao nos referirmos a gênero, relações de gênero, equidade de gênero, dentre outras formas que utilizam o conceito de gênero, não estamos aludindo diretamente às mulheres e seus

direitos. Utilizar o conceito de gênero implica na consideração da mulher em relação ao homem, é uma dimensão relacional entre os gêneros, com isso, falar das mulheres só é possível na medida em que se estabelece uma relação com os homens. No entanto, discutir direitos das mulheres não se restringe a discutir aspectos relacionais em relação ao masculino.

Isso posto, retomamos o movimento pela Educação em Direitos Humanos que ecoou também no Brasil, com a formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), documento que marca o compromisso do Estado brasileiro com a EDH enquanto política pública.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2007), com a primeira versão divulgada em 2003, foi embasado em documentos nacionais e internacionais, e é resultante de ações e esforços que se propõem a contribuir para a construção de uma política pública de EDH, voltada para a formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes de seus direitos e seus meios de proteção. O PNEDH visa a fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais, promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana, e estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática.

O PNEDH coloca a equidade de gênero como um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica:

[...] a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2007).

Os princípios traduzem-se na proposição de ações programáticas que visam fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual,

peças com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos.

O Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 (BRASIL, 2010), encontra-se em sua terceira versão, publicada em 2010, a qual destaca a importância de uma educação pautada nos Direitos Humanos. O Programa traz preocupações consistentes com a EDH, e segue as recomendações estabelecidas pela Conferência de Viena, em 1993. As propostas desse documento foram debatidas e aprovadas em cerca de 50 conferências nacionais temáticas, entre elas, a dos direitos da mulher. As ações programáticas formuladas visam a enfrentar o desafio de se eliminarem as desigualdades, levando em conta as dimensões de gênero e raça nas políticas públicas, desde o planejamento até a sua concretização e avaliação. Há, nesse sentido, propostas de criação de indicadores que possam mensurar a efetivação progressiva dos direitos (BRASIL, 2010).

O PNDH-3 destaca a importância da implementação de políticas de inclusão social das mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, ressaltando a promoção da equidade entre as diversas identidades de gênero e orientações sexuais.

Em suas ações programáticas, considera o aperfeiçoamento dos programas relacionados à saúde de gênero, o combate às desigualdades salariais, a adoção de estratégias de não discriminação nos projetos financiados pelo Governo Federal, a elaboração de diretrizes para as políticas de prevenção à violência, e o desenvolvimento de políticas afirmativas e de promoção de cultura de respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2010). No eixo orientador dedicado à Educação e Cultura em Direitos Humanos, o programa prevê, no âmbito educacional, ações voltadas às questões de gênero:

No PNDH-3, essa concepção se traduz em propostas de mudanças curriculares, incluindo a educação transversal e permanente nos temas ligados aos Direitos Humanos e, mais especificamente, o estudo da temática de gênero e orientação sexual, das culturas indígena e afro-brasileira entre as disciplinas do ensino fundamental e médio. (BRASIL, 2010).

Há que se destacar um passo importantíssimo para a consolidação da EDH no Brasil, a formulação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), que foram instituídas pelo Conselho Pleno do CNE, isto é, pela Câmara de Educação Básica e pela Câmara de Educação Superior. Com isso, todos os níveis de educação do país – da Educação Infantil à Pós-graduação – devem contemplar a EDH em seus projetos e práticas educativas.

O Parecer CNE/CP nº 8/2012 (BRASIL, 2012), que origina as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, destaca a importância da educação, como um direito humano e como meio para o acesso aos demais direitos. O compromisso é a formação de sujeitos de direitos e responsabilidades comprometidos com a democracia e com o fortalecimento de grupos que têm seus direitos violados num contexto social marcado por desigualdades e injustiças.

As Diretrizes trazem orientações explícitas para que a EDH e as temáticas concernentes a estes direitos sejam incluídas no currículo escolar, seja por meio de disciplinas já existentes, pela criação de uma disciplina específica, ou por meio de projetos transversais, ou, ainda, combinando a maneira disciplinar com transversal.

Os documentos aqui destacados abordam a necessidade de implementar políticas educacionais que levem à equidade entre mulheres e homens, incluindo, nesse contexto, a orientação sexual e a identidade de gênero.

Ainda assim, na esfera educacional, temos a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar de meninos e meninas (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

As práticas, concepções e elementos constitutivos das instituições escolares (currículo, avaliações, linguagens, normas) estão de tal maneira ‘naturalizados’ e arraigados que não sobra espaço para a reflexão sobre como essas práticas incidem na construção de desigualdades entre os gêneros. Há uma espécie de conformidade com aquilo que é ‘natural’, sem a existência de práticas que visem

desestabilizar divisões de gênero (OLIVEIRA; SILVA; SALVA, 2011, p. 102).

Sem o reconhecimento dos direitos das mulheres, os Direitos Humanos não se realizam plenamente. A luta por esses direitos envolvem ações em diferentes âmbitos e contextos, dentre os quais destacamos a educação. A educação atua na informação sobre esses direitos, pois sem conhecê-los, as mulheres e a sociedade, de maneira geral, não podem reivindicá-los. A educação atua, também, na dimensão axiológica, na medida em que as práticas pedagógicas interferem na construção de valores pelas pessoas. Assim, adotar o respeito pelos direitos das mulheres como tema de reflexão, e como diretriz para guiar as ações nas escolas, contribui para que esses direitos sejam valorados positivamente pelos estudantes e demais membros da comunidade escolar.

Por fim, a educação atua na formação de cidadãos capazes de atuar na reivindicação, promoção e realização dos direitos. Para tanto, há que se criar, desde cedo, predisposições internas para a realização do trabalho cooperativo e a consciência de que direitos são conquistados por meio de lutas organizadas. Não são lutas individuais. A organização e a participação política das mulheres precisam ser estimuladas e aprendidas pelas jovens estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento de um direito torna o objeto desse direito exigível. Por outro lado, só exige quem conhece e reconhece a importância dos direitos. Além disso, é preciso saber agir. Esses processos constituem as três dimensões da Educação em Direitos Humanos, que deve ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de educação do país.

Dentro do conjunto dos Direitos Humanos, destacamos os direitos das mulheres que vêm sendo duramente conquistados por meio de lutas organizadas. A conquista desses direitos implica na consciência sobre os mesmos para que sejam, de fato, parte da vida das pessoas. Mais do que

isso, é preciso superar concepções e comportamentos sociais fortemente arraigados que confinam as mulheres ao ambiente doméstico e à vida privada, e insistem em não reconhecer seus direitos e sua participação na vida pública.

A educação tem contribuído para elevar o nível educacional das mulheres e, conseqüentemente, habilitá-las ao mundo do trabalho e à vida pública. A EDH pode contribuir ainda mais, abordando não apenas as relações de gênero, mas, também, os direitos das mulheres e seu árduo processo de lutas e conquistas.

Como afirma a Declaração de Viena (ONU, 1993): “os direitos humanos das mulheres e das meninas são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais”. Sem as mulheres, os direitos não são humanos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, A. M. C.; FACCHINI, R. Mulheres e direitos humanos no Brasil: avanços e desafios. *Jornal da UNICAMP*, Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/mulheres-e-direitos-humanos-no-brasil-avancos-e-desafios>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ATENEA. *Brasil: onde está o compromisso com as mulheres? Um longo caminho para se chegar à paridade*. PNUD Brasil, ONU Mulheres, IDEA Internacional, 2019. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/09/ATENEA_Brasil_FINAL.pdf Acesso em 10 fev. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP 1/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.504 de 30 de setembro de 1997*. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 12.034 de 29 de setembro de 2009*. Altera as Leis nos 9.096, de 19 de setembro de 1995 - Lei dos Partidos Políticos, 9.504, de 30 de setembro de 1997, que estabelece normas para as eleições, e 4.737, de 15 de julho de 1965 - Código Eleitoral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12034.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. 2. ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. *Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em 10 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. *Lei nº 13.104 de 9 de março de 2015*. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acesso em 10 fev. 2021.

OLIVEIRA, K.; SILVA, E. S.; SALVA, S. Relações de gênero e educação. *Sociais e Humanas*, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 101-110, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociais humanas/article/view/2884/2857>. Acesso em: 13 ago. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher*. 1994. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/mulher2.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*. 1960. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção relativa ao amparo à maternidade*. 1952. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/matrimonio/convencao_amparo.html. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção sobre o consentimento para o matrimônio, a idade mínima para o casamento e registros de casamentos*. 1964. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/matrimonio/conv62.htm#>: Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher*. 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção sobre a nacionalidade da mulher casada*. 1957. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/mulher2.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher*. 1953. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-da-Mulher/convencao-sobre-os-direitos-politicos-da-mulher.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *I Conferência Mundial da Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz*. 1975. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *II Conferência Internacional de Direitos Humanos*. Viena, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *II Conferência Mundial da Mulher: Educação, Emprego e Saúde*. 1980. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *III Conferência Mundial sobre a Mulher: Estratégias Orientadas ao Futuro, para o Desenvolvimento da Mulher até o Ano 2000*. 1985. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz*. 1995. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/conferencias/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

PINHEIRO, A. L. L. *Direitos humanos das mulheres*. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190327_tema_i_direitos_humanos_das_mulheres.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

TOSI, G. Direitos humanos: reflexões iniciais. In: TOSI, G. (org.). *Direitos humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 18 - 47.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2019.

UMA CRIANÇA PODE OCUPAR A BORDA? “MEU DEUS, O QUE VEM POR AÍ NÉ?”: OS EFEITOS DO ENCONTRO ENTRE INFÂNCIA E SEXUALIDADE

Hugo Higino Perez de Andrade

William Siqueira Peres

Leonardo Lemos de Souza

INTRODUÇÃO

Em dias em que as novas epistemes denunciam o fracasso do modo de produção de saberes modernos, pessoas como Rosi Braidotti, Judith Butler, Donna Haraway, Paul B. Preciado compõem junto às outras pessoas que produzem saberes em outras regiões como: Avtar Brah (*“Diferença, diversidade e diferenciação e Hybridity and its discontents: Politics, science, culture”*) e Erica Burman (*“Deconstructing developmental psychology”*), no contexto inglês; Glória Anzaldúa (*“Falando em línguas:*

uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo” e “*La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência*”) e Rosario Castellanos (“*Sobre cultura feminina*” e “*Oficio de tinieblas*”), no contexto latino-americano; Wiliam Peres (“*Psicologia e Políticas Queer*”), Leonardo Lemos e Raquel Salgado (“*Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência*”), no Brasil; parte de uma grande “*multidão queer*”, que tem se proposto a pensar alternativas de produção de saberes localizados e parciais (HARAWAY, 1995), implicados com o que se produz, como se produz, e a quem se destina essa produção, que levem em consideração toda a complexidade de processos de subjetivação que compõe a “*feitura*” dos diversos sujeitos que emergem na atualidade (PERES, 2013).

O movimento científico feminista, transcontemporâneo¹, questionador da hegemonia do conhecimento moderno, heterossexista, capitalista colonial, baseada em modelos universais, estáveis e lineares, tem avançado ao trazer para o debate questões até então invisibilizadas sobre os novos sujeitos, os quais são ora delegados à abjeção, ora delegados ao diagnóstico (SALGADO; SOUZA, 2018). O imperativo para novas formas de produzir conhecimento que acompanhe as demandas dos novos sujeitos transcontemporâneos, os quais são múltiplos, em suas pluralidades constitutivas, dissidentes da norma de diferença sexo/gênero, impulsiona um movimento na ciência: o compromisso com a produção ética-estética-política, para romper com os modos hegemônicos dar inteligibilidade aos corpos (PERES, 2013).

É inegável que os avanços, conquistados pela virada epistemológica, foram produzidos por um movimento de ideias das quais estas pessoas acionam suas produções em favor e em consonância. Todavia, nos aproximamos de Fúlvia Rosemberg (1996), em suas reflexões acerca do apagamento da infância nos contextos de produções feministas, e ousamos acrescentar nesse contexto os estudos críticos sobre a mulher, os estudos *queer* sobre os “*estranhos*”, sobre a família, sociedade e participação política. Nos parece, que a infância, mesmo nesse contexto de estudos feministas,

¹ Assumiremos aqui como contexto transcontemporâneo, o que Braidotti (2000), anuncia como a ruína dos modelos modernos de organização do capitalismo, tecendo um cenário transnacional, favorável para a emergência de novos saberes que transitam entre fronteiras e territórios, num processo de borramento de fronteiras, propondo um contexto de múltiplas complexidades.

queer ou com propostas decoloniais mais recentes, comumente é localizada a partir de uma lacuna. Há um apagamento epistêmico em relação a infância e seu potencial criativo presente na sua condição de sujeito.

Nesse sentido, tomando como ponto de partida as problematizações trazidas por Rosi Braidotti (2000) a respeito da falência do modelo moderno de sujeito, e, resgatando algumas das discussões realizadas no livro *“Psicologia e crítica-feminista: do percurso teórico-metodológico à prática”* (ANDRADE, 2020b), desejamos aqui pensar a infância enquanto um dispositivo (MORUZZI, 2017), o qual em encontro com o dispositivo sexualidade (FOUCAULT, 2006), produz efeitos e agencia subjetividades, no momento em que a fronteira que demarca a diferença entre infância e adultez é borrada pela sexualidade infantil manifestada pela curiosidade e a vontade de saber da criança.

Para compor o “mapa”², deste trabalho, utilizaremos como fonte a memória e a narrativa como elementos constitutivos tanto das subjetividades, quanto das realidades vividas. O processo inicia-se com uma memória pessoal de um dos autores deste texto. Percorre os encontros com uma das pessoas que vivenciou a cena lembrada. Existe um diálogo sobre o acontecimento. Peço que a pessoa conte a história em um áudio enviado via aplicativo de celular. Esse episódio torna-se uma narrativa: a pessoa com a qual partilho a memória, narra com detalhes a cena vivida. Após a transcrição, mediante o acompanhamento dos processos, tem-se como proposta analisar os agenciamentos produzidos nesse acontecimento.

Considerando que o pessoal é político, uma vez que a memória carrega em sua constituição uma multiplicidade de agenciamentos coletivos, esse relato expressa situações que abordam coletivos, estando associado a experiências vividas por muitas pessoas.

² Inspirados aqui no processo cartográfico, a partir aproximações entre esquizoanálise e os estudos *queer* (PERES, 2013). Como metodologia consideramos o estudo um mapa cartográfico sobre os agenciamentos produzidos pelo encontro entre os dispositivos infância e sexualidade, a partir da análise de um acontecimento narrado.

MEMÓRIAS, AFETOS, ENCONTROS E A PRODUÇÃO DE SABERES

O processo de produção deste texto foi atravessado por diversos acontecimentos histórico-geográficos, com efeitos subjetivos contínuos de se fazer sujeito em meio ao devir (ZOURABICHVILI, 2004). Como ilustração desses acontecimentos situados³ *“eu estava morando no Estado de Minas Gerais. Tinha uma rotina organizada de estudos, cuidados físicos e psicológicos. Em meio a pandemia as condições de estudo e trabalho remoto me proporcionaram um ambiente tranquilo. Um território afetivo no qual eu podia pertencer;*

No final do mês de abril de 2021, minha mãe testou positivo para COVID-19. Aparentemente, segundo o que ela me disse, estava bem. Ao se passar três dias, minha mãe se encontrava em estado grave no hospital em Mato Grosso. Devido às necessidades, me pediram para voltar para o Mato Grosso para que acompanhasse a sua internação.

O primeiro sentimento que vivi foi a dúvida: “terei eu que regressar às minhas origens?”. Esse sentimento de desterritorialização (ZOURABICHVILI, 2004) causada pelo adoecimento de minha mãe me levou a um estado de angústia profunda. Mediante as circunstâncias, decidi retornar para cuidar dela. Mas certo de que seria algo temporário. Ao chegar em Cuiabá minha mãe havia sido entubada. No decorrer de quinze dias ela veio a óbito. O período em que estive acompanhando minha mãe da Unidade de Tratamento Intensivo, tomado pela angústia e o medo do luto, germes deste texto surgiram como refúgio, ou ao menos uma possibilidade de escape da situação de sofrimento”.

De modo analítico acreditamos que o processo de luto, num misto de tristeza pela perda de um ente querido e a revolta com o cenário político brasileiro diante do enfrentamento da pandemia da Covid, que poderia ter evitado essa morte e de outras tantas pessoas, acreditamos que possam se abrirem outras vias de percepção e de experimentação da realidade. Como consequência do vivido, *“por medidas de segurança, e para dar apoio aos meus familiares decidi me mudar para o interior do Mato Grosso. Nesse*

³ No decorrer do texto, os trechos destacados em itálico, são relatos autobiográficos de um dos autores. Optamos por destacar como forma de demarcar o quanto o “pessoal” é ético-estético-político.

processo, muita coisa mudou, aliás tudo mudou, não só geograficamente, mas histórica e subjetivamente. Já não sou o mesmo que iniciou esse projeto textual.

A vivência do luto muitas vezes nos leva a recordações das trajetórias existenciais, e desta forma, em um dia, realizando os afazeres da casa, me lembrei de uma história que sempre me contavam: o dia em que eu perguntei como eu havia entrado na barriga da minha mãe. Esse episódio aconteceu há mais de trinta anos, e eu não tenho memórias nítidas do episódio. Decidi me debruçar no território das memórias como fonte de novas formas de construir saberes e problematizar a realidade”.

A falha da memória pode ser resgatada através de diversos recursos, através de fotografias, vídeos, odores e sabores, mas também de relatos de outras pessoas que poderiam estar presentes nos momentos vividos, e desta forma, “*entrei em contato com uma prima, que havia protagonizado o acontecimento juntamente comigo. Depois de uma conversa, em que ela me contou o acontecido, pedi para que ela me mandasse um áudio, contando a história com o máximo de detalhes possível. Ela se dispôs a participar, e junto ao áudio narrando o episódio, da sua autorização para utilizar os dados para fins acadêmicos*”. Sendo assim, como disparador inicial neste texto, recorreremos a essa ajuda através da memória, advinda do diálogo da prima com um dos autores do artigo aqui proposto.

Mas o que pode uma memória? Qual é o conteúdo que constitui uma memória? O evento, após revisitado pela memória se atualiza? Como funcionar o processo de narrar uma memória? Pode uma memória ser considerada um “dado” científico para análises?

Maurice Halbwachs, inaugura uma nova abordagem se tratando da memória, a partir de sua primeira obra “*Les Cadres Sociaux de la Mémoire*” (HALBWACHS, 1994) lançada em 1994. Para o autor, as memórias sempre são constituídas de maneira coletiva, estando ela vinculada de uma determinada sociedade e contexto histórico. Halbwachs (2006) opera uma espécie de inversão da lógica binarista ao assumir a memória como fato social, demonstrando a importância do processo de lembrança ser coletivo, e da sua degradação ao ser afastada do grupo social ao qual a lembrança está interconectada.

Nesse sentido, Halbwachs (2006) constrói seu argumento a partir do fato que a memória inicial de determinado fato, destaca-se de outras memórias, o que produziria uma espécie de “rizoma de lembranças”⁴, que intercruza, conecta, corta, flui num constante fluxo de construção subjetiva. Poderíamos dizer que a memória se constitui em cada sujeito de maneira aleatória, com combinações imprevisíveis entre as lembranças vividas em cada contexto sociocultural específico de cada grupo com os quais partilhou experiências.

A memória assume então a condição ativa de agenciar subjetividades. Para o autor, a memória é em sua constituição uma corrente contínua de pensamento vivo, que carrega marcas do passado que ainda é vivo, ou possível de viver através da coletividade, sendo sempre múltipla, diversa e plural, tendo em vista a existência de incontáveis memórias coletivas, já que cada grupo social tem sua história singular, diferente e contextualizada (HALBWACHS, 2006).

Desde um lugar próximo, Ecléa Bosi (2003), assume o pressuposto de que a memória cumpre uma função de elo entre diferentes tempos, fornecendo elementos para constituição da identidade, a qual se alimenta por meio dos vínculos estabelecidos com o passado. Aparentemente, por meio de uma leitura mais rápida, pode parecer que a memória ocupa na obra de Bosi um lugar sedentário, ou estanque. Contudo, é preciso compreender a memória não apenas como o registro de eventos passados, mas como a própria vida, a qual é carregada de grupos vivos, em permanente transformação, vulnerável para ser usada, que pode ser esquecida, mas também revitalizada. Pode-se dizer que a memória é sempre atual, uma vez que é ela quem constitui o elo entre o passado vivido no eterno presente (BOSI, 2003).

Dentro de uma perspectiva parecida, Braidotti (2000), ao propor uma nova ontologia para o sujeito “transcontemporâneo” a partir do nomadismo, evidencia a possibilidade de transitar em lugares sem “sair do lugar”. Numa espécie de pensamento nômade que viaja entre os registros históricos daquilo que já não é mais o presente vivo. Acreditamos que em

⁴ Essa aproximação se faz oportuna, uma vez que assumimos neste texto a condição da realidade a partir dos estudos da esquizoanálise.

diálogo com a proposta de Bosi (2003), encontraremos sustentação teórica para assumirmos neste trabalho a memória e a narrativa da memória como elemento substancial no processo de construção de novos saberes.

UMA HISTÓRIA LEMBRADA

“Em tempos pandêmicos ter plena consciência da data e dia da semana é uma habilidade considerada super-humana. Lembro-me de estar aguardando as plantas, e de ouvir uma música da Vanessa da Mata chamada “Debaixo da saia dela”⁵. Essa música conta sobre um encontro entra a cantora, um menino e uma mulher. Desse encontro surge uma dúvida no menino: “o que é que ela leva debaixo da saia com tanto cuidado?”. Essa pergunta desencadeia uma série de acontecimentos, envolvendo temas como: familismo, educação sexual, sexualidade infantil entre outros.

Ao ouvir essa música, me recordei de algo parecido. Alguém mais velho sempre que oportuno relembrava a história: “quando você perguntou como entrou na barriga da sua mãe”. Apesar de ter protagonizado a cena, o que tenho são memórias de pessoas contando a história. Mas sabia que desse acontecimento, poderiam ser retiradas algumas análises e contribuições para discutir temas como infância e sexualidade, e a relação que se estabelece com os adultos quando esses dispositivos se encontram no cotidiano da vida.

Na época quem protagonizou a cena comigo, foi uma prima, uma adolescente cursando o primeiro ano do ensino médio do magistério. Após conversar com ela, ouvi a história e pedi que ela me enviasse um áudio contando o episódio, situando nossa relação, e como as outras pessoas presentes reagiram ao acontecimento. A “prima”⁶ traz em sua narrativa várias pistas sócio-históricas, como o ano do acontecimento, sua localização como cuidadora, estudante do magistério e as marcas deste acontecimento em sua vida.

⁵ Composição de Vanessa da Mata, presente no álbum “Quando Deixamos Nossos Beijos Na Esquina” lançado em 2019.

⁶ No áudio foi expressa autorização para uso dos dados e informações para fins acadêmicos, usaremos os termos prima, primo, irmão, como forma de garantir o anonimato das pessoas. Áudio foi recebido via aplicativo WhatsApp, no dia 03 de junho de 2021 às 18:59. O áudio tem duração de 8:49”, e foi transcrito na íntegra.

O OCORRIDO: “COMO FOI QUE EU ENTREI?”

Em contexto de figuração ilustramos que o cenário era uma chácara interiorana do Estado de Mato Grosso, no qual familiares se reuniam, se confraternizavam e que selecionaremos a cena em que emerge o resgate da memória feito pela prima citada:

Ano de 1991, eu cuidava do meu primo, na qual nós tínhamos uma relação de primos. Ele bem pequeno ainda, com seus três ou quatro anos de idade. E eu fazia o primeiro ano do Ensino Médio, e fazia magistério. Então, nesse período, nós tínhamos muitas disciplinas, das quais uma era de psicologia. Em um dia a tarde no final de semana, esse primo sempre ficava comigo. Minha tia trabalhava, ficava o tempo todo fora e esse primo, quando eu não estava na escola, ficava o tempo todo comigo. Isso significava que ele ficava comigo muitos dias da semana, inclusive os finais de semana, pois eles iam para nossa casa, já que a gente morava numa chácara. Num final de semana, se não me falha a memória, não lembro agora, era um sábado ou um domingo, estávamos todos após o almoço na varanda da porta de casa conversando: minha mãe, minha tia, que é a mãe do meu primo o irmão dele, que era mais velho, e minha irmã. Estávamos na varanda conversando normalmente, e eu brincando com esse meu primo mais novo, a gente estava brincando como brincava sempre.⁷

Este era o cenário: uma tarde tranquila para uma família nuclear “emergente”⁸ após o almoço com todos juntos. Gostaríamos de sinalizar dois pontos importantes nesse trecho introdutório: o contexto da Educação, e o contexto da entrada da mulher no mercado de trabalho, que se intensificam nos anos de 1990 (VIEIRA, 1998; BRUSCHINI; LOMBARDI, 2011).

Em termos de Educação, a formação em magistério era organizada para formação de professoras e professores. Nessa época a relação entre Educação e Psicologia se fazia mais próximas, sendo a Psicologia um

⁷ Prima entrevistada, 03 de junho de 2021.

⁸ Não acredito que minha família faça parte da elite, apesar de termos certo suporte financeiro.

componente curricular fundamental na formação em magistério (VIEIRA, 1998). Em termos de trabalho, os avanços na Educação proporcionaram para uma parcela das mulheres, acesso a trabalhos formais (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2011) com melhor remuneração, porém com maior carga horária, exigindo delas a escolha entre o trabalho formal ou o trabalho doméstico e do cuidado da família.

A cena se desenrola:

Nesse dia eu estava contando histórias para ele, nós dois estávamos na varanda, eu contando histórias, brincando... De repente, do nada ele se levanta, olha para todo mundo... a mãe dele, minha mãe, o irmão, minha irmã. Olha para todo mundo, coloca a mão na cintura – nunca me esqueço da cena – muito pequenininho, coloca a mão na cintura, virou para mim e rindo falou assim:

“O prima, eu vou te fazer uma pergunta. Eu quero te fazer uma pergunta”

Aí eu falei: “ah é? Que pergunta? O quê que você quer saber? Pergunta que a prima te conta”. Ele virou para mim e falou assim:

“Saber como eu nasci, eu sei né!? Porque afinal de contas, o doutor O., que é amigo da minha mãe... Ele foi lá... a minha mãe foi no hospital, cortou a barriga da minha mãe assim oh: cortou bem grandão (ele fez o gesto, passando a mão na barriga assim, simulando como tinha sido o corte da barriga da mãe dele) e tirou pra fora assim “hummm”, e ele saiu”.

É... não... eu já fiquei “meu Deus o que vem por aí né?!” Não satisfeito com a pergunta (risadas), em me dizer isso, ele falou assim:

“Saber que eu morei na casa da minha mãe, na barriga da minha mãe, eu sei, porque tem fotos com minha mãe com aquele barrigão (e ele fazia o gesto do barrigão), é ... que eu fiquei lá dentro da barriga da minha mãe, morei lá, que era minha casinha, que minha mãe fala que era minha casinha, e... prima, me fala prima, como é que foi mesmo que eu entrei? Porque saber como eu nasci, eu sei: o doutor O. cortou a barriga, eu fiquei lá dentro da barriga, mas prima, como foi que eu entrei?!”⁹

⁹ Prima entrevistada, 03 de junho de 2021.

Este é o momento em que os dispositivos infância e sexualidade se encontram e questionam os limites entre crianças e adultos, entre conteúdos adequados ou impróprios para uma criança de três anos. É preciso resgatar alguns conceitos para compreendermos os processos desencadeados desse acontecimento (ZOURABICHVILI, 2004). A partir do conceito deleuziano de acontecimento, como um encontro ao acaso de devires, que em contato uns com os outros, de maneira rizomática, mediante os cortes entre as máquinas desejanças, produzem linhas de fuga, linhas de subjetivação e linhas de estratificação que agenciam a produção do desejo, e da própria realidade (ZOURABICHVILI, 2004). Na composição de um acontecimento, vários encontros se produzem, inclusive os inesperados, incontrolláveis, desestabilizadores, dissidentes, “estranhos” para referenciar o “anômalo”.

Todo acontecimento se efetua em determinado território, histórico, geográfico e afetivo, composto de inúmeras linhas que materializam a própria realidade. O território aqui assume um valor existencial. É ele que circunscreve, singularmente o campo de familiaridade e de distanciamento, sendo o primeiro uma constituição vinculante, e o segundo uma constituição que protege a estabilidade do território em relação ao caos. O limite territorial forma uma distribuição entre “dentro e fora, ora sendo um contorno intocável da experiência, ora sendo perseguido pelas linhas de fuga, portanto como uma zona de experiência” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 23).

Dentro do território, o encontro entre linhas de fuga e linhas de contorno intocáveis produz agenciamentos e processos de subjetivação. Todo encontro produz desejo. Essa produção do desejo se dá mediante o agenciamento de forças presentes no território. Nesse sentido, o território possui agenciamentos produzidos por linhas de fuga – são vetores que desorganizam ou desestabilizam o território, produzindo abertura para criação – por linhas duras – com ciclos binários e sedentários – e as linhas flexíveis – aquela que se encontra entre as outras linhas, com uma condição ambígua, fragmentada como limiares de redistribuição afetiva (ZOURABICHVILI, 2004).

O processo de perturbação do território causado por uma linha de fuga, provoca processos de desterritorialização, criando novas linhas e possibilidades de agenciamentos. Frente à instabilidade criada pelo encontro de diversas linhas, o território instável se torna um novo território, no qual novos enunciados e agenciamentos se produzem e efetivam novas formas de existência territorializando-se no próprio processo de desterritorialização (ZOURABICHVILI, 2004).

Tendo posto estes conceitos, convido Rosi Braidotti (2000), para pensar o exercício monádico da escrita poliglota¹⁰, a partir do resgate da memória de um acontecimento, representado na narrativa, assumindo a memória como elo entre o passado e o presente vivido (BOSI, 2003), a fins de acompanhar os processos e tecer análises a cerca dos agenciamentos produzidos no encontro em os dispositivos infância e sexualidade.

A INFÂNCIA COMO DISPOSITIVO: “EU QUERO TE FAZER UMA PERGUNTA”

A infância enquanto uma categoria social, emerge com o que Philippe Ariès (ARIÈS, 1981) denominou de “sentimento de infância”. Juntamente ao aparecimento da infância, enquanto um dispositivo¹¹, e aqui nos juntamos com Andrea Moruzzi (2017) ao entender a infância como um dispositivo e não como uma categoria social, a sexualidade também aparece como dispositivo regulador (FOUCAULT, 2006), da vida sexual do casal, no ambiente privado e com propósitos reprodutores, e na vida das crianças, como forma disciplinas, a fins de garantir sua “feitura” como adulto heterossexual e produtivo (PRECIADO, 2013).

Apesar dos efeitos regulatórios, na própria reiteração da norma, é possível acompanhar fissuras, cortes, desvios que contestam e comprovam a possibilidade de existência fora da heteronormatividade (BUTLER,

¹⁰ Um poliglota nômade, é segundo Braidotti (2000), aquele que transita entre as linguagens, buscando no devir traçar linhas que rompem as fronteiras, sem destruir as pontes que mantêm os territórios.

¹¹ Assume-se o conceito de dispositivo formulado pelo autor em entrevista: um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1998, p. 244).

2000). Em contraponto, a infância é atravessada por outros dispositivos que visam produzir um adulto capaz de ser utilizado tanto quanto força reprodutiva, quanto força de trabalho, com função de manter o sistema capitalista mediante o agenciamento da sexopolítica para produção de adultos heterossexuais (BUTLER, 2000).

Na cadeia de inteligibilidade criada pela ciência, enquanto o adulto é posto como polo desejado a ser produzido, tendo como sujeito ideal, o Homem, racional, adulto, heterossexual, branco, cisgênero, burguês, natural, a criança torna-se automaticamente o polo binário oposto representando o irracional, o incompleto, o indeciso, o que não sabe, não diz, não sente, o “selvagem”, torna-se objeto do escrutínio científico e silenciado, é esmiuçado (ANDRADE, 2020b).

Nesse sentido, problematizar a infância enquanto um dispositivo, que surge alinhado ao dispositivo da sexualidade, é compreender a infância enquanto um lugar epistêmico genuíno, que se produz sempre no encontro de resistência com a figura autoritária do adulto, que ao borrar os limites entre o permitido e o interdito, produz o novo (ANDRADE, 2020b). O acontecimento narrado pela prima entrevistada evidencia muitas coisas sobre a infância que nos serve de base para análise e problematizações na tentativa de perceber na infância o potencial criativo, resistente e desafiador, capaz de produzir saberes novos sobre a vida.

Na cena cotidiana narrada, vemos uma família “normal” dos anos 1990, relaxando após o famoso almoço de domingo. De repente, a criança em sua espontaneidade cria uma espécie de ruído na cena: existe a necessidade de perguntar, o desejo se expande e faz fugir (ZOURABICHVILI, 2004). A curiosidade atravessa a brincadeira, e no encontro entre infância e sexualidade, faz fugir o estado estratificado desse território. Há uma agencia: a criança para, observa “todo mundo”, escolhe a quem perguntar. Quando pergunta, expressa argumentos que sustentam seu questionamento. Ela diz “eu sei como eu nasci”. Essa afirmação é acompanhada do “gesto ilustrativo” de “cortar a barriga”. Afirma saber até quem a “tirara” de lá.

Já foi inusitado que a criança demonstrasse tanto conhecimento sobre “questões de sexualidade”, que ao aprofundar o questionamento, aguçada pela curiosidade, o primeiro efeito é a desterritorialização (ZOURABICHVILI, 2004) dos envolvidos no acontecimento:

Meu Deus, eu pensei... E agora???? A minha tia ficou muda. A minha mãe sem reação. A minha irmã teve uma crise de riso, o outro irmão não estava entendendo nada por que ele era uma criança também. Eu respirei fundo, e pensei: e agora? O que eu vou explicar para ele, de uma forma que ele entenda, de uma forma lúdica, de uma forma que eu o satisfaça com minha resposta...¹²

Entre afetos e efeitos, o inesperado moveu a prima – afinal de contas a pergunta foi direcionada a ela. Frente ao acontecimento, após o “susto”, ela se preocupou em formular uma resposta honesta, sem fantasiar, contudo, de um jeito que não aguçasse a curiosidade além do necessário para satisfazer a pergunta da criança. A prima entrevistada complementa:

(...) me lembrei que eu tinha feito um trabalho na época, até um trabalho de Psicologia, na disciplina de Psicologia, no qual eu tive que ler muitos artigos, e muitos artigos, eu li muitos artigos, que tratavam de como falar de sexualidade com as crianças sem fantasiar, sem dizer aquilo que não era verdade, mas sem provocar nela insatisfação numa resposta, sem estigar a curiosidade para aquilo que ela não estava perguntando. (...) Então, eu não me lembrava muito bem como era, mas aí eu fui e expliquei pra ele, que o papai e a mamãe, eles se amavam muito, eles tinham sido namorados, né?! Eles se casaram... Então, o relacionamento do papai e da mamãe, de marido e mulher, como um casal, eles namoravam, então a noite o papai beijou a mamãe, e desse beijo, desse carinho, desse afeto, dessa coisa bonita que era o amor, que era gostar, que era abraçar, que era beijar, é... o papai tinha colocado na mamãe (eu não falei sementinha), mas eu falei que foi um... foi do papai que veio... é (não, eu usei o termo sementinha mesmo), do papai que veio, né, que colocou na barriga da mamãe, e aí ele ficou na barriga da mamãe, ele cresceu, ficou lá até ele ficar pronto nascer... enfim.¹³

¹² Prima entrevistada, 03 de junho de 2021.

¹³ Prima entrevistada, 03 de junho de 2021.

Mediante o tratamento recebido, a criança se deu por satisfeita: já sabia como tinha entrado, e como tinha saído da barriga da sua mãe. Esse tipo de diálogo deveria ser mais comum do que temos percebido. Ao que parece, a formação oferecida pelo currículo do magistério facilitou a postura comprometida com a infância por parte da prima envolvida.

A relação que se estabelece entre adultos e crianças, geralmente é atravessada por uma perspectiva adultocêntrica (ANDRADE, 2020b; MORUZZI, 2017), que estabelece de antemão a incapacidade da criança de compreender o conteúdo que é fonte de sua curiosidade. Nesse sentido, geralmente o que existe é uma subordinação da infância frente ao conhecimento, já que o último é um status que existe e legitima a soberania do adulto racional (ROSEMBERG, 1996).

Essa predisposição de um adulto em estabelecer uma relação horizontal com uma criança, é um movimento que escapa das normas estratificadas, as quais delimitam a infância como o lugar do não saber, do não ser, do não capaz. Oportunizar espaços de diálogos como este trazido na cena é uma nova postura que permite novas problematização na relação entre ciência, adulez e infância (ANDRADE, 2020b).

Ao validar o questionamento – “Aí eu falei: “ah é? Que pergunta? O quê que você quer saber? Pergunta que a prima te conta” – ela está assumindo a criança em sua condição de sujeito, que deseja conhecer, que tem saberes sobre as coisas, e que pode compreender o conteúdo que dá origem a sua curiosidade. Essa postura é uma agencia que visa conferir às crianças os direitos de desejar, de conhecer, de participar do território que se localiza, e compor linhas de subjetivação conjuntas. Validar a dúvida das crianças, é assumir a infância enquanto um lugar epistêmico, um lugar de saberes, de desejo, de agência e de direitos.

EFEITOS, AFETOS E SUBJETIVAÇÕES: “MINHA NOSSA SENHORA, AINDA BEM QUE PERGUNTOU PRA VOCÊ”

Quando uma criança pode falar? Geralmente as crianças são ouvidas apenas quando aparentam perturbar a ordem. Muito se fala em pesquisas

com crianças sobre “dar voz” às crianças. Soa como estranho esse objetivo. Parece que as crianças não falam. Isto questiona que faz mais sentido “dar ouvido” às crianças. Elas precisam ser ouvidas. Contudo, como nos alerta Rita Marchi (2011), nas sociedades ocidentais, dominadas pelo pensamento moderno masculinista, as crianças são construídas como imagens problemáticas, como um ser monstruoso e profano ameaçador, que pode produzir o colapso do mundo social.

Pelo ser caráter inusitado, inesperado, ou até mesmo inimaginável, quando a infância e a sexualidade se encontram num território, as crianças assumem uma condição perigosa. Aquelas que são consideradas indefesas e inocentes se tornam o perigo do distúrbio, o escape que necessita ser controlado. Essas práticas subjetivam as crianças com a intenção de manter vigente o regime capitalista que atua mediante a sexopolítica na feitura dos corpos heterossexuais reprodutores e produtivos.

A desterritorialização produzida pelo encontro entre infância e sexualidade produz efeitos e afetos múltiplos, complexos e singulares. Contudo, com a sedimentarização de agenciamentos a partir das linhas duras, o choque frente a agência do sujeito criança cria a princípio o medo, estranheza, e neste sentido a prima completa:

Por ser já há quase trinta anos, eu me perco um pouco na história, mas foi nesse sentido que expliquei pra ele. E aí... ele olhou pra mim, colocou a mão na cintura, e disse: - Ah, foi assim?!? - Eu disse: é foi assim. - AH, então tá. Ele se deu por satisfeito, não me perguntou mais, continuou brincando, mas os adultos, minha mãe e minha tia, ficaram tremendo... “Meu deus, que bom que não perguntou pra mim” Minha mãe: “minha Nossa Senhora, ainda bem que perguntou pra você.” E eu ainda brinquei: “pois é né?! Todo mundo aqui e ele me achou pra poder fazer essa pergunta”.¹⁴

É interessante perceber que para a criança, bastou que uma resposta honesta fosse dada para que ela se desse por satisfeita. Voltou a brincar evidenciando que por hora o desejo de saber mais estava saciado. Entretanto,

¹⁴ Prima entrevistada, 03 de junho de 2021.

produzir esse estado de satisfação, agenciou nos adultos presentes na cena diversos afetos e efeitos que podem ser reveladores.

Qual é a condição de uma criança curiosa acerca da sexualidade que causa tamanho medo nas pessoas “adultas”? É atraente como uma criança tem a potência de desestabilizar o território dos adultos. A criança construída socialmente no ocidente é representada pela inocência, pela pureza, pela necessidade de proteção e tutela dos adultos (ARIÈS, 1981). Como esses seres indefesos representam tamanho perigo ao questionarem sobre a sexualidade?

Preciado (2013) assume a criança, e seu corpo, como um artefato biopolítico. Neste sentido, a criança assume uma qualidade de “matéria prima” para manutenção do sistema capitalista, a partir do agenciamento compulsório da heteronormatividade, a “polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos”. Sendo a criança um artefato biopolítico, a agência da heteronormatividade, em seu movimento de reiteração, permite a emergência da agência da criança, quando esta questiona as fronteiras categóricas que separam em polos binários infância e adultez. Quando um corpo infantil rompe com a ideia de inocência original, e assim revela a multiplicidade que constitui uma criança, “o risco de uma garantia do adulto normal” (SALGADO; SOUZA, 2018) desestabiliza o território abrindo linhas de fuga e de subjetivação que fogem ao modelo rígido e estratificado do que se produz como o ideal de sujeito criança, dócil, manipulável e ingênuo, incapaz de saber e de desejar.

Seguindo esse fio, proponho um olhar atento à cena, em sua composição: não é relatado a presença de homens no acontecimento. Esse fato pode revelar o quanto o trabalho do cuidado e da família são lugares postos como naturalmente feminino (ANDRADE, 2020a), cria-se assim uma imagem inatista do cuidado. Mediante o discurso médico, institui-se que o cuidado da “prole” é “naturalmente” uma constituição psicologia da mulher que se assume como mãe (CASTRO, 2013).

No acontecimento entretanto, a figura escolhida como interlocutor não foi a mãe. Apesar da criança demonstrar certa intimidade com sua

mãe, ao relatar o que já sabia sobre seu nascimento, quem é eleita como interlocutora é a prima adolescente, que como já relatado cuidava dela a maior parte do tempo, devido à carga horária de trabalho de sua mãe.

Em muitos casos, a saída da mulher da função doméstica e materna é substituída por babás, uma herança do colonialismo (SEGATO, 2006). Com o processo higienista, as mulheres escravizadas perderam a função de “amas de leite”, como forma de prevenção de doenças e degenerações (ANDRADE, 2020a; SEGATO, 2006). A medicina produz o incentivo para a amamentação feita pela mãe biológica, sendo as babás as figuras que passaram a cuidar sem amamentar. Essa mudança produziu novas formas de vínculos afetivos entre mulheres e crianças¹⁵, para além do que é tido como hegemonicamente natural, que se baseia puramente no vínculo biológico.¹⁶ Essas novas conexões permitem com que as crianças criem rupturas nos processos sedentários de subjetivação hegemônicos, como no acontecimento analisado neste texto.

Neste caso específico, os cuidados ficaram com essa prima. De qualquer forma, a relação afetiva com outras figuras “maiores em idade” (que numa lógica desenvolvimentista estão num estágio superior enquanto a criança está no estágio inferior) (ANDRADE, 2020b), além da figura materna encarnada na mãe biológica, é construída de maneira diferente, o que pode ser parte do que agencia os encontros inesperados provocando devires outros.

Acreditamos que pelo fato da relação entre a criança e a prima babá se configurar como uma relação de cuidado e afeto contínuo, a escolha dela como interlocutora passa por uma segurança afetiva, construída na confiança. Isso pode ser percebido pelo alívio que os adultos têm quando a criança se dá por satisfeita. A criança tem poder de congelar, emudecer, estremecer os adultos. É essa potência que é sistematicamente vigiada,

¹⁵ Destaco mulheres, pois como pode se perceber na história trazida, nenhum homem se fazia presente, o que corrobora a tese do cuidado como algo inato das mulheres.

¹⁶ Acredito ser necessário ponderar que não faço a defesa da precariedade do trabalho de babás e cuidadoras. O que destaco é a agência dessas novas configurações. A precariedade do trabalho de “cuidar” não tem justificativa. Isso não implica em dizer que o trabalho do cuidado exercido por outras pessoas que não seja a mãe biológica proporcionou novas formas de vinculações afetivas.

controlada disciplinada, que não pode ser vista, percebida e legitimada (PRECIADO, 2011; SALGADO; SOUZA 2018).

Ainda nesse trecho, outro fio que nos interessa puxar e problematizar é a ideia hegemônica de que falar com crianças sobre sexualidade “instiga a curiosidade”, que “antecipa etapas”, ou que “sexualiza a criança”. No acontecimento, ela estava brincando quando a imanência do desejo de saber desestabiliza o território. Ao ter sua curiosidade e vontade de saber satisfeita, ela retorna a brincadeira, e continua no “território sedentário”.

A postura de receber a dúvida, e responder de maneira genuína, demonstra o quanto essas teses supracitadas são caducas – tendo em vista que o acontecimento foi nos anos 90 do século passado – e a necessidade de legitimar a infância como um local epistêmico potente. Essa postura também anuncia a possibilidade de outras configurações das relações entre crianças e adultos: a de conferir o direito ao corpo infantil de falar e usar seu corpo livremente, produzindo e agenciando os territórios que se localiza (ANDRADE, 2020b; PRECIADO, 2013).

A CRIANÇA NA BORDA E OS ECOS SUBJETIVOS PRODUZIDOS PELA VIAGEM ATRAVÉS DA MEMÓRIA

A maneira que a ciência moderna se institui, centraliza o saber e poder, na figura ideal do Homem, adulto, branco, racional, heterossexual, cisgênero e burguês (ANDRADE, 2020b). Nesta perspectiva o mundo pode ser observado, descoberto, medido, qualificado, interpretado, a partir da neutralidade racional e do distanciamento frente ao objeto de estudo (ANDRADE, 2020b). Todavia, somente a figura central deste sistema tem poder para nomear e instituir o que é ou não a verdade, em termos universais, absolutos e reprodutíveis (HARAWAY, 1995; ANDRADE, 2020b; BRAIDOTTI, 2000).

As crianças neste sistema, que opera de maneira hegemônica na atualidade transcontemporânea, não são sujeitos. Operam pela ausência de características necessárias para falar, para saber, para participar (ANDRADE, 2020b). Criam-se mecanismos de controle e manutenção

da ordem heteropatriarcal, tomando a criança como a garantia dos “adultos normais” (PRECIADO, 2013). Em defesa do sistema capitalista heterossexual, as crianças são privadas de qualquer direito, sendo relegadas à marginalidade do sistema social, e da produção de saberes.

Faz-se oportuno no momento, nos atentarmos aos efeitos produzidos pelo encontro dos dispositivos infância e sexualidade. Enquanto um dispositivo, a infância pode transbordar os limites e fronteiras, postas como natural a partir do paradigma moderno de ciência. Mediante o encontro com o dispositivo sexualidade, o trânsito entre os territórios da infância e adultez, permite que as crianças adentrem em territórios proibidos do mundo adulto, como a sexualidade. Ao interrogar a adultez acerca da sexualidade, a infância produz efeitos e agenciamentos que anuncia novas possibilidades de subjetivação.

Em um capítulo de livro, Adriana Sales, Herbert Lopes e Wiliam Peres (2016), propõem uma perspectiva interessante acerca da marginalidade, da borda, da precariedade constituída para os corpos fora do centro de inteligibilidade, como uma forma de resistência, e uma maneira de disputar seu direito a uma existência real e importante. A partir dos pressupostos de Butler sobre o agenciamento da heteronormatividade compulsória e as formas de agenciamentos da produção da diferença, Sales, Lopes e Peres (2016), destacam que essa produção da diferença, em seu próprio agenciamento, possibilita a subalternidade uma agência desde a marginalidade, como uma forma de figuração política¹⁷, enquanto uma possibilidade de escape aos velhos esquemas de pensamentos.

Pensar a borda como o território dos dissidentes da norma de diferença sexual, dos subalternos, dos “estranhos” (PERES, 2013), dos loucos, me parece pensar também a borda como território da infância, quando ela se encontra com a sexualidade. Acredito que essa aproximação se faz oportuna para sustentarmos a legitimidade epistêmica dos agenciamentos produzido pelos corpos das crianças nos processos de desterritorialização e ruptura com modelos modernos de ciência. Relembrar esse acontecimento,

¹⁷ Conforme propõe Braidotti (2000, p. 26) “O termo figuração se refere a um estilo de pensamento que evoca ou expressa saídas alternativas à visão falocêntrica do sujeito. Uma figuração é uma versão com suporte político de uma subjetividade alternativa”.

mediante o resgate da memória, atualizando-o no encontro presente entre a criança que protagonizou a cena junto a sua prima, produz uma série de questionamentos, que acreditamos ser oportuno para a discussão.

Levando em consideração o contexto do acontecimento, pensar o que possibilitou um encontro potente, nos permite problematizar o presente. Como, nos anos de 1990, uma criança de três anos encontra território para borrar as fronteiras entre infância e adultez? No contexto atual, seria possível uma criança protagonizar um acontecimento como este narrado?

Um primeiro fio que gostaríamos de puxar é o contexto educacional da época. Os anos 90 do século XX, foram marcados pela grande produção de conhecimento sobre sexualidade. A Psicologia e a Sexologia se instituem como detentores dos saberes sobre a sexualidade, e os currículos de formação em magistério se estruturam com a preocupação com a educação sexual, tendo em vista a ideia de prevenção de desvios e degenerações que uma educação sexual “errada” poderia produzir (ANDRADE, 2020a).

Apostamos na ideia de que os dispositivos e o desejo são autopoietico. Sempre seguem o fluxo necessário para produção da vida. Nesse sentido, apesar do contexto higienista, racista, homofóbico e sexista que operava nos anos de 1990 no Brasil inclusive nos currículos e na proposta de educação sexual (ANDRADE, 2020a), a presença da discussão sobre sexualidade e educação sexual aparece nesse acontecimento como uma sustentação para uma postura ética com a curiosidade expressa na pergunta feita pela criança, demonstrando a possibilidade de compreender as agências das crianças numa relação horizontal com os adultos. Apesar de existir “lapsos, e esquecimentos”¹⁸, esse acontecimento provoca efeitos que ecoam nas subjetividades, tanto da criança, quanto de sua prima. Após narrar a cena e os efeitos do acontecimento a prima encerra o áudio contando um pouco o que esse evento lhe significou.

¹⁸ Bosi (2003) acredita que os lapsos e esquecimentos são o que conferem às memórias o caráter de autenticidade do que se narra.

Então assim, a gente precisa trabalhar a sexualidade com as crianças, a gente precisa tratar de uma forma bonita, e que a gente satisfaça as crianças com a sua curiosidade, dando respostas que satisfaçam a elas, a curiosidade delas naquele momento. É lógico que quando a conversa, que a criança vai crescendo e a curiosidade vai aumentando, a gente vai abordando o assunto de uma forma diferenciada, mas naquele momento foi assim. Eu era uma adolescente, que fazia o primeiro ano do Ensino Médio do Magistério, e a disciplina de Psicologia me ajudou muito, a lidar não só com essa situação, mas com outras também que vieram surgindo. Mas com meu primo, essa foi uma delas, mas com o ele, essa história me marcou muito. Eu nunca me esqueci das caras e bocas dele, das poses, dos gestos, e da forma como ele se deu por satisfeito quando eu respondi a ele o que ele estava me perguntando de uma forma tranquila, sem deixar: “olha é um bicho de sete cabeças né?!”, ou “foi um avião, uma cegonha que te trouxe”. É isso.¹⁹

Como já relatado na cena, trazida como material de análise, acontecida há trinta anos, a prima, apesar do tempo e de alguns esquecimentos, traz em sua narrativa alguns pontos pertinentes para serem abordados.

Um primeiro ponto é a necessidade de uma educação sexual efetiva e diversa. Apesar dos adjetivos um tanto quanto poéticos, o que pode ser uma maneira de romantizar a infância, quando a prima diz: “a gente precisa trabalhar a sexualidade com as crianças” e segue apontando a necessidade de tratar do assunto com naturalidade, dando respostas “que a gente satisfaça as crianças com a sua curiosidade”, “que satisfaçam a elas, a curiosidade delas naquele momento”. Este ponto é importante: saber o limite da curiosidade da criança.

Vivemos no Brasil atual um cenário ultraconservador. Em meio ao terror produzido pelos defensores da família tradicional heteropatriarcal (PRECIADO, 2013), surge um movimento que tenta apagar a dimensão da sexualidade enquanto direito das crianças, pautando-se nos argumentos de “antecipação de etapas”, “adultização das crianças”, “sexualização precoce”, para barrar o acesso das crianças ao direito de usar seus corpos,

¹⁹ Prima entrevistada, 03 de junho de 2021.

desejos e saberes. Essa cena trazida como base de análise, ilustra bem o quanto esses argumentos são frágeis.

Na cena, fica evidente a condição de uma criança de formular uma pergunta, e demonstrar satisfação com uma resposta genuína que não a coloca no lugar de “incapaz”, “irracional”. Ao se considerar a condição desejante das crianças, e assim produzir na relação uma postura ética e responsável, ao sanar sua curiosidade, a criança retorna a sua atividade naturalmente.

Na fala da prima cuidadora é possível perceber que a noção desenvolvimentista que ainda se baseia em etapas, que progressivamente vão se complexificando compõe fortemente os processos de subjetivação. “É lógico que quando a conversa, que a criança vai crescendo e a curiosidade vai aumentando, a gente vai abordando o assunto de uma forma diferenciada...”. Todavia, ela traz em sua fala uma preocupação plausível, a de não antecipar conteúdos que não são requeridos pelas crianças, ponto este que acreditamos ser válido, não por uma questão etária ou etapista, mas por uma questão ética de compreender que a criança pode formular questionamentos com os quais está preparada para lidar.

Um outro ponto interessante é a importância de uma educação que leve em consideração a sexualidade em sua dimensão complexa, que precisa ser abordada de maneira ética, sensível, e comprometida com a infância, sem fantasiar, apenas respondendo a demanda solicitada.

A importância que a prima atribuí a Psicologia, no trato de questões da sexualidade, nos permite pensar o papel da Psicologia atualmente, no que se refere a formação de profissionais da educação. Levando em consideração o peso que a Psicologia do desenvolvimento humano tem nos processos de formação de professores, problematizar a visão desenvolvimentista clássica, para que escape dos conceitos universalizantes e binarizadas, assim como, das limitações moralistas, é oportunizar terreno fértil para novas figurações.

No contexto de formação superior, existe um paradoxo quando se pensa na Psicologia do desenvolvimento e na sexualidade. Ao mesmo tempo que existe uma ausência nos documentos normativos curriculares, a sexualidade infantil transborda a normativa, quando o cotidiano dos

futuros educadores e educadoras são atravessados pela manifestação da sexualidade infantil, aparecendo no cotidiano acadêmico como dúvidas acerca de “como lidar com isso” (ANDRADE, 2020b).

Neste sentido, pensar a infância em encontro com a sexualidade, como um território fértil para novas formas de pensar e construir saberes, se demonstra oportuna e potente, ao proporcionar processos contínuos de desterritorialização, agenciando novas formas de subjetivação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não apostamos na ideia de um texto finalizado. Parece pretensão dizer: conclusões. Nesse sentido, preferimos a ideia de tecer considerações e problematizações, a fins de oportunizar ao leitor o direito de contestar, questionar e criticar, como exercício polifônico, que o encontro ente locutor/locutora e interlocutor/interlocutora proporciona, borrando o processo de autoria, evidenciando as várias vozes presente no discurso (ANDRADE, 2020b).

O desejo manifestado neste texto é o de assumirmos um compromisso ético, político e estético com a infância, a fins de emancipação epistêmica e ontológica (ANDRADE, 2020b). Nesse sentido, assumir a infância como potência epistêmica pode se configurar como uma saída para as velhas formas caducas de produzir conhecimento (PERES, 2013). Trazemos aqui, de maneira autobiográfica, mas também coletiva, uma ficção (BRAIDOTTI, 2000), uma narrativa, a memória revivida (BOSI, 2003), que evidencia e deixa ver processos muitas vezes invisibilizados pela maneira hegemônica de construir saberes.

Acreditamos também, que este trabalho pode contribuir na construção de saberes implicados politicamente (ANDRADE, 2020b), e que recusem os velhos pressupostos e se impliquem na construção de epistemes críticas, ética e políticas que se preocupem com a produção da vida como valor maior. Através do exercício desde um pensamento nômade (BRAIDOTTI, 2000), a possibilidade de construir novos possíveis, se põe como imperativo para uma Psicologia que deseja a pensar a infância e a

sexualidade infantil de maneira emancipatória na garantia de direitos e que possa compreender as crianças como seres desejantes.

Por último, gostaríamos de compartilhar alguns questionamentos: Poderia a Psicologia do século XXI praticar a emancipação dos sujeitos crianças? O modelo de produção de saberes, mesmos os críticos, decoloniais, feministas, transfeministas, *queer*, podem considerar a infância como categoria epistêmica? O que pode esses saberes fazer para que a sexualidade infantil não seja alvo de violências, interdições e disciplinas?

Com anseio, convidamos todas as pessoas desejantes de emancipar as crianças da disciplina regulatória, que se impliquem a encontrar na infância uma saída possível para a crise ética e política que vivemos a participar desse debate. Temos como pretensão que este trabalho frutifique novas dúvidas, novos desejos e diálogos. Que não se acabe nessas linhas essa discussão tão fértil e potente que se põe como imperativo para os tempos atuais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H. H. P. A Educação Sexual no Brasil: controle sexual, (Re)produção de violências, desafios e utopias. In: GONÇALVES, M. C. S.; JESUS, B. G. (org.). *Educação Contemporânea: sociedade e educação: educação inclusiva*. Belo Horizonte: Poisson, 2020a. v. 07. cap. 9.
- ANDRADE, H. H. P. *Psicologia e a crítica feminista: do percurso teórico-metodológico à prática*. Curitiba: Appris, 2020b.
- ANZALDÚA, G. *et al.* Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ANZALDÚA, G. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciéncia. *Revista Estudos feministas*, Florianópolis, v. 13, p. 704-719, 2005.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos pagu*, Campinas, p. 329-376, 2006.

- BRAH, A.; COOMBES, A. *Hybridity and its discontents: Politics, science, culture*. Abingdon: Routledge, 2000.
- BRAIDOTTI, R. *Sujetos Nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Trabalhadoras brasileiras dos anos 90: mais numerosas, mais velhas e mais instruídas. *Mulher e trabalho*, Porto Alegre, v. 2, 2011.
- BURMAN, E. *Deconstructing developmental psychology*. Abingdon: Routledge, 2016.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.
- CASTELLANOS, R. *Sobre cultura femenina*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- CASTELLANOS, R. *Oficio de tinieblas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2018.
- CASTRO, L. R. Apresentação. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. v. 1.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. 243-276.
- HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HALBWACHS, M. *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994.
- HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- MARCHI, R. C. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 387-406, dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332011000200016>.
- MORUZZI, A. B. Infância como dispositivo: uma abordagem foucaultiana. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 279-299, maio/ago. 2017.
- PERES, W. S. Psicologia e Políticas *Queer*. In: PERES, W. S.; RONDINI, C. A.; SOUZA, L. L. *Queering: problematizações e insurgências na psicologia contemporânea*. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 75-88.
- PRECIADO, P. B. Multidões queer. *Revista Estudos feministas*, Florianópolis, v.19, n.1, jan./abr. 2011.

PRECIADO, P. B. Quem defende a criança queer? *Jangada-crítica, literatura, artes*, Viçosa, p. 96-99, 2013.

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

SALES, A.; LOPES, H. P.; PERES, W. S. Expressões travestis: da precariedade aos gêneros nômades. In: RODRIGUES, A.; MONZELI, G.; FERREIRA, S. R. S. (org.). *A política no corpo: gêneros e sexualidade em disputa*. Vitória: EDUFES, 2016. p. 47-64.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 241-258, 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30540.

SEGATO, R. L. *O Édipo brasileiro: a dupla negação de gênero e raça*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

VIEIRA, S. L. Estado e política de formação de magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 103, p. 53-67, 1998.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro, 2004. Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Centro Interdisciplinar de Estudos em novas Tecnologias e Informação – IFCH / UNICAMP.

TÓPICOS ACERCA DA VULNERABILIDADE SOCIAL DAS MULHERES NEGRAS NO BRASIL: UM DEBATE INTERSECCIONAL

Breenda Karolainy Penha Siqueira

INTRODUÇÃO

Para iniciar o debate aqui proposto é preciso fazer uma reflexão acerca das convicções de senso comum que determinam a coletividade de acordo com suas características gerais. É possível dizer que, por pertencermos à mesma espécie – humana -, somos todos iguais? Por pertencermos ao mesmo sexo - feminino -, somos todas iguais? Por pertencermos à mesma raça – negra – somos todos iguais? Por pertencermos à mesma nacionalidade – brasileira -, somos todos iguais?

Adentrar a um tema tão complexo quanto às relações que tangem a existência, vivência e sobrevivência de mulheres, principalmente negras

<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-365-6.p135-146>

e pobres, requer, impreterivelmente, uma definição de conceitos. Falar sobre mulheres sem definir quem são tende a reforçar estereótipos. Falar sobre mulheres sem se estender às teorias feministas é corroborar com a idealização social de gênero que marginaliza, inferioriza, subjuga, domina e violenta mulheres de diferentes formas e contextos.

Considerar indiferente as especificidades que distinguem e categorizam os indivíduos de determinada sociedade pressupõe que todos sofram as mesmas opressões, enfrentem as mesmas dificuldades, encarem os mesmos desafios e possuem as mesmas condições para alcançar quaisquer objetivos.

Partindo desse princípio, deve-se analisar a forma como cada indivíduo – ou a classe de indivíduos – é reconhecido, representado e vinculado aos meios aos quais pertence, além de compreender o papel que desempenha e as expectativas que a ele são socialmente depositadas.

Adichie (2015) diz que questões sobre gênero são consideradas desconfortáveis, irritantes e problemáticas tanto por homens quanto por mulheres, fazendo com que o tema seja reprimido na primeira oportunidade, “porque a ideia de redefinir o status quo é sempre penosa” (p. 42) e de fato o assunto é evitado. Imagine, portanto, como colocar em pauta temas que se fundamentam em gênero e raça? Nesse sentido, faz-se necessário aplicar às análises das relações sociais o conceito de interseccionalidade, herança do feminismo negro estadunidense.

Ser mulher, negra e pobre em uma sociedade misógina, machista, racista e classista, como é o caso do Brasil, impõe barreiras de difícil transposição ao maior grupo de indivíduos em situação de vulnerabilidade social. É importante compreender, entretanto, a confluência das estruturas de opressão sem considerar a sobreposição de umas às outras, o que constitui o conceito de interseccionalidade utilizado nas análises aqui feitas.

INTERSECCIONALIDADE

O termo interseccionalidade passou a ser aplicado às teorias feministas entre o final dos anos 1980 e o início da década 1990. O primeiro uso do termo surgiu em meados da década de 1990 para analisar as interdependências das relações sociais que exercem poder entre a classe, a raça e o sexo, embora os questionamentos acerca das estruturas de opressão tenham como principal foco as “mulheres de cor” (HIRATA, 2014, p. 2), apesar de não estabelecer novas hierarquias de opressão¹. É possível perceber, portanto, que a interseccionalidade propõe análises multifocais para compreender problemas que produzem e perpetuam as desigualdades sociais e, nesse caso, a vulnerabilidade social da mulher negra.

A título de exemplo, pode-se citar o discurso proferido por Sojourner Truth, oradora e ex-escrava estadunidense. Em reunião de mulheres pelo sufrágio feminino, Truth provou que o feminismo branco se mantém restrito a mulheres de classe média alta, negligenciado as estruturas que atingem mulheres de outras classes, além de ser ineficaz para atender às necessidades específicas de mulheres negras. Em suas palavras:

Esse homem aí há pouco disse que as mulheres precisam de ajuda para subir às carruagens e levantadas sobre as poças, e de me cederem os melhores lugares ... e não sou eu uma mulher? Olhem para mim!

Olhem para os meus braços! (ela arregaçou a manga direita da camisa)

... Eu lavei, plantei e colhi para os celeiros e nenhum homem podia ajudar-me – e não sou eu uma mulher? Eu posso trabalhar tanto quanto qualquer homem (quando eu puder fazê-lo) e ser chicoteada também – e não sou eu uma mulher? Eu dei à luz cinco crianças e vi todas serem vendidas para a escravatura e quando chorei a minha dor de mãe, ninguém senão Jesus ouviu – e não sou eu uma mulher?

(TRUTH, 1851, apud HOOKS, 2014, p. 115).

¹ A não hierarquização de opressões diz respeito à necessidade de não sobrepor as estruturas de gênero pelas de raça ou classe, do mesmo modo como a classe não é sobreposta ao gênero e raça. A interseccionalidade as compreende como complementares, mas não categoriza uma como mais importante ou evidente que a outra.

Embora o conceito de interseccionalidade aplicado ao feminismo só tenha sido estabelecido no final do século XX, o fragmento acima torna evidente a percepção das mulheres negras sobre a própria realidade. É certo que a vertente negra do movimento feminista só tomou proporções teóricas e acadêmicas em meados da década de 1990, mas as mulheres conscientes da própria vivência já reivindicavam condições mais dignas e humanas.

Apesar da indiscutível necessidade de se aliar a teoria à prática, os ideais racistas, machistas e misóginos das sociedades anteriores ao século XX dificultaram o acesso de mulheres negras à escolarização, atrasando o desenvolvimento de teorias para explicar as relações que permeiam a vida social dessas. Contudo, cabe mencionar que o reconhecimento da mulher negra como sujeito de direitos é recente, resultando em reflexos visíveis de toda carga de opressão secular e atual, haja vista que as estruturas sociais se mantêm parecidas, quando não idênticas.

SUBJETIVIDADE, EMPODERAMENTO E AUTOESTIMA

Embora esse tópico não se proponha a discorrer acerca da subjetividade, do empoderamento e da autoestima no sentido filosófico das palavras, mas sim relacioná-las à vivência de mulheres negras e compreender seus reflexos na vida em sociedade, é importante definir como esses conceitos serão utilizados aqui.

Em *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*, González Rey (2005) aponta o indivíduo como aquele que “se constitui dentro da subjetividade social” (p. 241), nesse sentido, é possível compreender a subjetividade como resultado de um processo de desenvolvimento intra/interpessoal, definido pelas adaptações do indivíduo ao meio em que se insere.

Pode-se estabelecer um paralelo que vincula a subjetividade com o empoderamento na medida em que o primeiro, quando desenvolvido por uma base emocional positiva, contribui para com o fortalecimento de ideias que visam reformular os mecanismos de poder. O empoderamento, nesse sentido, pode ser compreendido como práticas e processos que possibilitam a melhoria de condições de vida e autonomia do sujeito.

Carvalho et al. (2017) divide o empoderamento em duas: o individual, que “inclui a conscientização sobre a própria opressão e o desenvolvimento de habilidades: ganhar voz, mobilidade, presença pública” (p. 25) e o coletivo, que diz respeito “tanto controle sobre a própria vida, definindo as próprias agendas de mudança social, quanto controle sobre as estruturas de poder para mudá-las em seu favor” (p. 25).

Nesse sentido, faz-se necessário retomar à compreensão do feminismo como um movimento político, portanto, coletivo, que tem como objetivo atender às demandas de todas as mulheres, fazendo com que o empoderamento individual perca sua função social dentro do feminismo.

Reconhecendo o ato de se empoderar como uma expressão política, deve-se lembrar de quais são os requisitos para tomar posse desse poder em uma sociedade estruturada por um passado escravista, patriarcal e elitista: ser branco, pertencer ao sexo masculino e às classes média e alta. Características que compõem um grupo seletivo de indivíduos, inviabilizando a justiça social para grupos vulneráveis e marginalizados.

Como promover a participação política daquelas que nunca tiveram voz? Como garantir mobilidade a quem não tem recurso? Como proporcionar a presença pública a um grupo que não passou por um processo de inclusão aos espaços públicos?

O empoderamento individual segue um curso de amadurecimento da autoestima que depende do desenvolvimento positivo da subjetividade enquanto característica psicossocial. A negligência social, estatal e política para com a educação e saúde mental da mulher negra limita o aprimoramento da autonomia que poderia lhe garantir atuação como sujeito político.

Cabe ressaltar que o empoderamento e a autoestima aqui descritos não se referem apenas aos aspectos físicos do indivíduo, como aqueles propagados pela mídia que se apropria do feminismo para expandir os lucros. Não é sobre autoimagem e padrões inatingíveis de beleza que sustentam o capitalismo e o patriarcado de formas sutis. Não é sobre consumo, mas sobre saúde mental. Não é sobre ter ou estar, é sobre ser, sobre pertencer e permanecer politicamente a locais que um dia foram negados. É sobre a

noção de competência, capacidade, autoconfiança e reconhecimentos das próprias conquistas, ainda que obtidas com muito esforço.

O passado escravista do Brasil retardou o pleno desenvolvimento da subjetividade e autoestima da população negra. O empoderamento coletivo, nesse sentido, não se trata de assistencialismo ou simples exercício de empatia, mas faz parte de um processo social que busca estabelecer equidade entre aquelas que são oprimidas de diferentes modos e proporções.

HIPERSEXUALIZAÇÃO

Como apontado no tópico anterior, o passado escravista do Brasil influenciou negativamente a saúde mental e autoestima da população negra, entretanto, faz-se necessário estabelecer um paralelo entre as relações existentes entre as escravas e seus senhores. Priore (1994) aponta o constante intercuro sexual como signo de dupla moral, garantindo prazer e prole aos “homens do Brasil Colônia” (p. 15).

Tratando-se acerca do contexto colonial, pode-se estabelecer um paralelo entre a análise de Priore e a reflexão proposta por Ribeiro (2018b) ao revelar que “as [*mulheres negras*] consideradas bonitas eram escolhidas para trabalhar na casa-grande. Da mesma forma, eram selecionadas as vítimas de assédio, intimação e estupro” (p. 141).

É evidente que o “intercuro sexual” apontado por Priore não se refere a relações consensuais, haja vista que uma das partes exercia poder por intermédio da força, enquanto a outra era submetida ao jugo de “seu dono”. Torna-se pertinente levar em consideração a noção “opressão, preconceito e discriminação antinegro” de Darcy Ribeiro (1996), que desconfigura a democracia racial com base no “efetivo cruzamento de poucos brancos com multidões de mulheres negras e indígenas” (p. 225).

A coerção sexual, nesse sentido, está também vinculada à hipersexualização dos corpos negros, que criou o estereótipo de mulheres “quentes”, naturalmente sensuais e sedutoras, sob uma ótima romantizada (e principalmente sexualidade) racista, machista e eurocêntrica, que foi

reforçada de formas diferentes e persiste até hoje no imaginário social brasileiro.

Pode-se citar as expressões populares reunidas por Pinsky (1993) que exemplificam o caráter sexual atribuído às escravas negras desejadas por senhores brancos, como “Preta bonita é veneno, mata tudo o que é vivente; Embriaga a criatura, tira a vergonha da gente” e “mulata é doce de coco, não se come sem canela; Camarada de bom gosto não pode passar sem ela” (p. 64).

Embora as expressões colocadas acima façam referência às mulheres negras do Brasil colônia, não se pode negar as reformulações pelas quais passaram, mantendo-se vivas no pensamento nacional. Expressões como “cor do pecado” ou “mulata Globeleza” evidenciam a visão carregada de estereótipos sexuais que acompanham a mulher negra, mesmo que sejam considerados “elogios” para aqueles que reproduzem sem refletir as mensagens que transmitem.

Outro fator importante a ser colocada em pauta dentro desse tópico é a exposição de crianças do sexo feminino à sexualização precoce, informação que pode ser comprovada pelos dados do Boletim Epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde em Junho de 2018 que aponta a violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil entre os anos de 2011 e 2017. As informações disponibilizadas apontam o perfil das vítimas: meninas (74,2%), negras (45,5%), entre 1 e 5 anos de idade (51,2%).

É certo que os casos de abuso sexual têm mais relação com a manutenção da dominação masculina em uma sociedade patriarcal do que necessariamente com o desejo e satisfação sexual, entretanto a construção histórica do Brasil obriga que qualquer análise social se proponha a fazer reflexões de cunho racial. Pode-se dizer, em linhas gerais, que as mulheres (e meninas) negras sempre foram as principais vítimas de abuso sexual no país e que isso está direta e indiretamente relacionado à hipersexualização dos corpos negros constantemente colocados em posições de subordinação e servidão.

MULHER NEGRA E O MERCADO DE TRABALHO

Por se tratar de uma análise de cunho social, faz-se necessário abordar aqui, como também feito nos tópicos levantados anteriormente, os aspectos históricos que fundamentam a posição exercida pela mulher negra brasileira no mercado de trabalho.

Em *Mulheres, Raça e Classe*, Davis (2016), aponta a entrada da mulher negra no mercado de trabalho aconteceu subitamente devido à escravidão e exploração da mão de obra que sustentava (e ainda sustenta) o capitalismo. Segundo a filósofa:

Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida para qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras. (DAVIS, 2016, p. 17).

O fragmento disposto acima refere-se às relações escravistas no contexto estadunidense, porém o mesmo pode ser utilizado para analisar a construção história e social do Brasil. Davis revela a descaracterização da feminilidade atribuída à mulher escravizada quando se trata do trabalho árduo, é uma construção histórica que respalda a imagem de “trabalhadora”, tanto nas plantações quanto na Casa-Grande. Seus cuidados com a limpeza da casa e as responsabilidades para com os senhores e seus filhos eram mantidos até que houvesse condições físicas para suportar o trabalho braçal. Davis (2016) relata a experiência de uma ex-escrava que cuidou da casa e das crianças até os 10 anos, quando foi mandada para a plantação de algodão (p. 19).

Não seria equivocado dizer, portanto, que a posição exercida pela mulher negra tanto no mercado de trabalho quanto na sociedade de classes está diretamente vinculada à subalternidade em diferentes aspectos.

Embora a escravidão tenha sido abolida há anos, os séculos de exploração foram responsáveis pela estruturação de hierárquica trabalhista do atual cenário. A mulher negra, agora fora da senzala, constitui hoje a maior parte dos empregados em situação de vulnerabilidade, subempregos, com baixos salários e muitas vezes sem contrato trabalhista. Antes como mucamas e amas de leite, hoje como babás, empregadas domésticas, lavadeiras, passadeiras, cozinheiras e serventes, empregos que, de acordo com o dossiê Brasil, Gênero e Raça, divulgado pelo Ministério do Trabalho no ano de 2011, somam um total de 79% da mão de obra de mulheres negras.

As relações de mão de obra estabelecidas no período em que ocorreu a escravidão no Brasil moldaram as atuais relações de trabalho de tal forma que, embora a escravidão seja considerada crime, ainda haja vestígios das posições ocupadas pelos indivíduos pertencentes a determinados grupos. Negros (homens e mulheres) ainda compõem a maior parte da mão de obra no setor da agropecuária e lavoura em geral, mulheres negras são a maioria em exercício do serviço doméstico.

Isso não significa que as áreas em questão sejam respeitáveis ou dignas de desprezo, mas que o reconhecimento social e econômico é quase nulo e a exploração de mão de obra ainda é realidade. Novas oportunidades surgem a cada dia, mesmo que essas sejam destinadas a um número ínfimo de mulheres negras. Essas oportunidades, porém, devem ser aproveitadas com o máximo de consciência de gênero, classe e raça, porque a politização pode garantir possibilidades antes negadas. É uma luta coletiva.

SEJAMOS IDENTITÁRIAS

É certo dizer que sociedades hierarquizadas mantêm opressões diversas, justamente para garantir a permanência do status quo secularmente estabelecidas, o que leva à crença de que a melhor (e talvez única) forma de subverter as estruturas sociais seja por intermédio da consciência

coletiva de classe. Entretanto, os fundamentos das múltiplas formas de dominação existentes são dispostos de maneiras variadas, podendo atingir um único grupo sob várias perspectivas diferentes, como aponta o sentido do termo interseccionalidade quando aplicado ao movimento feminista e às experiências de vida em sociedade das mulheres negras. Nesse sentido, torna-se inviável cogitar a possibilidade de se utilizar da luta de classes para a resolução de todos os problemas que afetam a vida dos vulneráveis e marginalizados.

Setores progressistas acusam o “identitarismo” como responsável pelo insucesso do senso crítico que proporcionaria a consciência de classe, mas negligencia particularidades não abrangidas por uma causa não tão universal quanto se pensa.

“Identitarismo”, nesse sentido, pode ser compreendido como uma crítica àqueles que apontam as injustiças dirigidas a determinados grupos subalternos. Identitário é aquele que reconhece as múltiplas faces da hierarquia social e reivindica isonomia, paridade e dignidade para os indivíduos considerados nulos, ilegítimos e improdutivos em sociedades que atribuem preços àqueles que devem ser respeitos e valorizados. Identitário é (ou deveria ser) uma ofensa, mas soa como elogio para quem compreende que o verdadeiro identitarismo reside em quem crê falar por todos e para todos, mas esquece dos privilégios que o garantiu ter direito à voz.

Em entrevista concedida ao programa Mulher com a palavra, Djamilia Ribeiro (2018a) aponta o identitarismo como uma característica política dominante, pois, para a filósofa, o maior grupo identitário é o homem branco heterossexual e rico, justamente por “manter recursos e dinheiro na mão da branquitude”.

O capitalismo financia e sustenta as principais opressões vivenciadas mantendo os negros na senzala, as mulheres exercendo funções “do lar” e os pobres no chão das fábricas e indústrias, ainda que esses lugares possuam novas configurações. É a própria lógica de geração e acumulação de capital que permite a manutenção do status quo e expõe à vulnerabilidade e marginalização todos que não atendem às expectativas do mercado, mas ela não age sozinha.

O identitarismo parte da necessidade de se compreender as nuances de uma sociedade hierarquizada, mas não deve sobrepor ou suprimir qualquer que seja a opressão. A estratégia política dos grupos pejorativamente chamados de “identitário”, nesse sentido, é “pensar essas várias outras possibilidades de existência”. Segundo essa lógica, ser identitário não é e não pode ser considerado um empecilho à justiça social. Ser identitário é ser consciente da realidade multifacetada. Ser identitário é, portanto, uma necessidade das mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país tão grande quanto o Brasil existe uma inegável pluralidade de existências, vivências e relações sociais, porém, todas elas são marcadas pela interdependência de poder e dominação por parte daqueles que integram os grupos de maior prestígio, influência e valor em uma sociedade de classes, o que condiciona (e determina, em certas circunstâncias) a posição social de cada indivíduo (ou grupo de indivíduos) e suas possibilidades.

Os discursos inflamados acerca da igualdade social e política são inspiradores, mas não são reais. As bases que fundamentaram a construção do Brasil enquanto Estado-Nação tem estruturas machistas, misóginas e racistas. E a rejeição do debate não garante bons resultados.

É impossível concluir um debate sobre estruturas de opressão tão antigas e consolidadas, justamente porque seus reflexos podem ser observados em inúmeros setores sociais e sob diversos aspectos, sendo assim, a conclusão deste artigo não trabalho não representa o desfecho do tema.

Ser mulher, negra e pobre traz desafios e lutas diárias. Lutas feministas, antirracistas e anticapitalistas. Batalhas travadas contra inimigos fortes, mas não invencíveis. Inimigos que humilham, subjagam, marginalizam e expõe à vulnerabilidade. Situações sociais que interpõem obstáculos entre a existência e vivências de mulheres negras e a efetivação do reconhecimento da dignidade da pessoa humana e o cumprimento da Declaração dos Direitos Humanos.

Torna-se pertinente acrescentar, por fim, o poema da indiana-canadense Rupi Kaur (2017): “Nossas costas contam histórias que a lombada de nenhum livro pode carregar. Mulheres se cor”.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CARVALHO, M. E. P. et al. *Direitos Humanos das Mulheres e das Pessoas LGBTQI: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2014.
- HOOKS, B. *Não sou eu uma mulher*. Mulheres negras e feminismo. Tradução livre para a Plataforma Gueto, 2014.
- KAUR, R. *Outros jeitos de usar a boca*. São Paulo: Planeta, 2017.
- PINSKY, J. *A escravidão no Brasil*. 12. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- PRIORE, M. D. *A mulher na História do Brasil: raízes históricas do machismo brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RIBEIRO, D. Mulher com a Palavra: Djamila Ribeiro, Carla Akotirene, Joice Berth e Lívia Natália. *Canal TVE Bahia*, 2018a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jnfk0pCP3pg>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018b.

UM ESTUDO SOBRE A INCLUSÃO DOS LGBTTT NO MERCADO DE TRABALHO

Renan Antônio da Silva

INTRODUÇÃO

A desigualdade é muito relevante para os estudos Organizacionais, já que estamos em constantes mudanças nas Organizações que constituem um retrato do Brasil, assim como existe a diversidades entre cidades, estado e regiões.

A diversidade é um agrupamento de características individuais que é impossível se igualarem, por mais que, a sociedade espera unificar.

As Organizações vêm integrando práticas na gestão da diversidade, preparando os gestores para administrar equipes heterogêneas, ou seja, equipes diferenciadas em termos tanto biográficos como idade, gênero, personalidade e valores. Fleury (2000) define que, temos a necessidade de

administrar a diversidade Organizacional tornando-se um desdobramento da desigualdade.

Contudo, podemos destacar a importância deste artigo, na qual se refere a necessidade de cultivar práticas empresariais inovadoras na razão de conduzir os colaboradores sobre comportamentos no local de trabalho, a forma de discriminação, que conduz a subalternização, a marginalização ou mesmo a inclusão de pessoas ou grupos com base no seu sexo.

Nesta perspectiva, o artigo discorrerá sobre os termos de escolher o tema no objetivo de argumentar e se renovar com os temas: preconceito, discriminação e violência moral e psicológica, frequentemente sofrida no ambiente de trabalho. Ao decorrer dos fatos, anteriormente apresentados, a questão é como os líderes devem lidar com a diversidade social dentro das organizações?

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar a desigualdade social no cenário empresarial, ressaltando o enfrentamento por partes dos líderes em prol de um clima harmônico, enfatizando a importância de integrar os LGBTTT¹ e evitar alguns conflitos no ambiente organizacional.

MÉTODO

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica exploratória, de viés qualitativo de acordo com Gil (2010, p. 29). “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema”. As principais fontes de pesquisa utilizadas, vão desde materiais impressos como livros, teses, dissertações, artigos científicos até revistas eletrônicas. Nessa perspectiva, obras foram pesquisadas para o levantamento dos tipos de liderança e sobre o processo de clima organizacional.

Exploratória, pois em princípio, devem-se buscar maiores informações sobre o assunto, para um melhor embasamento teórico sobre

¹ Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

os principais conceitos sobre liderança e clima organizacional. De acordo com Gil (2010) a pesquisa exploratória busca maiores informações sobre o assunto tratado, com o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. O autor afirma ainda que as pesquisas acadêmicas, em um primeiro momento, seriam exploratórias, visto que o pesquisador raramente tem definido com clareza o objeto de sua investigação.

Com relação à abordagem e discussão do problema, esta pesquisa se caracteriza pelo viés qualitativo, pela existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito que não pode ser apenas traduzido em números, à pesquisa qualitativa objetiva obter uma compreensão particular do objeto que investiga (MARCONI; LAKATOS, 2010). Diante deste contexto, no presente trabalho, os dados pesquisados serão analisados e selecionados, com o objetivo de verificar qual influência da diversidade e seus conflitos no ambiente de trabalho da empresa (BOOG; BOOG 2008).

DIVERSIDADE

A Diversidade é um tema que historicamente sempre foi discutido dentro da sociedade; porém só começa a ter uma maior importância na década de 60, através da Marcha para Washington, encabeçada, pelo grande líder Martin Luther King. Nessa marcha, diversas pessoas saíram pelas ruas para protestar contra o racismo, preconceito, machismo e a homofobia dentro e ao redor da sociedade, englobando também nessas circunstâncias o mundo corporativo; e desde esse período ocorreram diversos avanços, com relação à luta por essa inclusão.

Há diversos aspectos a serem considerados ao se pensar no que significa diversidade: sexo, idade, grau de instrução, grupo étnico, religião, origem, raça e língua. Ou seja, se trata da junção de indivíduos desconhecidos interagindo dentro de um mesmo contexto social (FLEURY, 2000). E com esses conceitos é possível entender que diversidade se trata da inclusão de indivíduos dos mais diferentes tipos, inseridos dentro de

um mesmo âmbito social. Ainda define que, em uma sociedade defasada de justiça, como a do Brasil, uma gestão da diversidade eficaz, traz uma grande perspectiva otimista, servindo como iniciativa para uma melhor inclusão social.

Já para Milkovich e Boudreau (2006) uma instituição com uma parcela alta de pessoas diversificadas, acrescenta identidade, inovação, e maior produtividade; estabelecendo um aprendizado amplo e rico; fazendo com que a empresa consiga uma maior vantagem competitiva.

DIVERSIDADES NAS ORGANIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Conforme discorrido anteriormente, a diversidade da mão de obra dentro das organizações contemporâneas, e um tema que vem ganhando cada vez mais enfoque, pois segundo Pereira e Hanashiro (2010) a sociedade se encontra mais variada, não se restringindo mais a um determinado local, atingindo escala global de maneira implacável. Pois neste momento a reação desses fenômenos atinge o interior das corporações, visto que elas são constituídas das pessoas que estão inseridas dentro dessa sociedade em geral.

Mudar a perspectiva da inclusão de minorias, negros e mulheres nas empresas norte-americanas, uma vez que a ação afirmativa estaria contrariando o princípio da meritocracia e, dessa forma, não geraria exemplos para os jovens dos grupos discriminados se espelharem em sua carreira profissional – as admissões ou promoções de membros desses grupos seriam percebidas como não merecidas por outros funcionários e também por jovens desses grupos. (ALVES; GALEÃO-SILVA, 2004, p. 22-23).

Conforme Fellows e Siqueira, (2006); IBGE (2010); Instituto ETHOS, (2000) e Medeiros *et al.* (2014), a idade tem se tornado um importante tipo de diversidade na relação com ao desempenho funcional; há consenso que o desempenho funcional tem crescimento inversamente proporcional à idade, dados demonstram que a mão-de-obra está envelhecendo, as regras para

aposentadoria estão mudando. Entretanto, à diversidade na composição etária do quadro de funcionários de uma organização,

A diversidade de gênero vem sendo debatida há mais de um século e está associada às comparações, discriminação ou preconceito, desvalorização que ocorre entre homens e mulheres, tanto no âmbito organizacional quanto no ambiente social. Apesar do longo tempo de debate e de ações afirmativas, a igualdade de gênero ainda não se concretizou e as mulheres, principalmente, continuam enfrentando a discriminação e desvalorização profissional.

As organizações podem se deparar com conflitos internos, sendo os mais alarmantes o preconceito contra negros, principalmente, e a discriminação quanto à região e país de origem. Assim, as organizações devem adotar políticas de não discriminação e combate à desigualdade racial, através de ações afirmativas que eliminem as diferenças sociais e valorizem as étnicas, raciais e culturais.

Apesar das várias normas concederem direitos sociais e trabalhistas das pessoas com deficiência, como igualdade e a não discriminação, a inclusão das PcD no mercado de trabalho ainda é uma necessidade de muitos, pois apenas 403.255 de pessoas que corresponde a 1% dos 45 milhões de deficientes no Brasil.

Embora exista o debate sobre o tema orientação sexual, o grupo formado por lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros (LGBTTT) tem sido alvo de uma enorme falta de tolerância e aceitação por parte da sociedade, que se manifesta através da homofobia.

Partindo deste contexto e possível entender os desafios que um gestor terá de enfrentar na administração destes grupos sociais. Porém ao adotar uma gestão promovendo uma maior diversidade de maneira efetiva, as empresas acabam por obterem melhores resultados, trazendo um aproveitamento as pessoas, as organizações, e a sociedade (DIEH, 2014).

O HOMOSSEXUAL NO AMBIENTE DE TRABALHO

A análise do contexto organizacional pode envolver algumas dimensões e no impacto dessas relações interpessoais, as quais raça, classe social, escolaridade e orientação sexual. A sexualidade, o qual ainda é pouco discutido no âmbito Organizacional, opera dos efeitos dela na vida dos sujeitos e em suas relações às quais o grupo pertence.

Sexualidade e minorias sexuais constituem tópicos de destaques nas teorias organizacionais, só século XX esses temas eram pouco discutidos nas grandes empresas e pequenas, a relevância era pouco dada à orientação sexual e os seus efeitos potenciais na vida de cada um. (ETRINGER; HILLERBRAND; HETHERINGTON, 1990, p. 452).

Feita a manutenção do segredo quanto à orientação sexual era a forma de evitar a repressão e a resistência por parte das organizações. Sendo assim, percebe-se que, o homossexual vem se assumindo e criando personalidades.

Croteau e Bieschke (1996) afirmam que algumas barreiras devem ser quebradas, pelos homossexuais e bissexuais no mundo corporativo. Essas barreiras estão sendo quebradas e novas oportunidades estão sendo surgindo, ainda é comum a discriminação no ambiente de trabalho, em virtude disso a luta dos direitos vem se tornando destaque e vem mobilizando grande parte da sociedade, portanto, é influenciado diretamente dos direitos familiares e corporativos.

É possível identificar o homossexual que evita colaborar com grupos de trabalho onde os membros são heterossexuais por medo de serem vistos de outra forma. Reflete-se que a sociedade, e as organizações também não estão livres de preconceitos para com esse grupo minoritário. É comum se identificar ambientes profissionais bem conservadores que inviabilizam a manifestação da orientação homossexual nas relações de trabalho.

Mickens, (1994) afirma que as organizações devem ter entre suas políticas, entre elas uma que vise a reduzir a discriminação nas organizações. Segundo ele, para se ganhar a confiança e tiver o diferencial de um grande profissional, essas políticas são necessárias, uma vez que muitos homossexuais vivem constantes experiências negativas no trabalho havendo repreensão por parte da liderança. Defendendo que a ignorância é um problema, pois algumas organizações estão à frente investindo em gestão de diversidade de maneira a destacar harmonia e a moralidade associando ao ganho de produtividade. Mas, no entanto, não o fazem uma relação aos homossexuais no ambiente de trabalho. Relata ainda que as consequências da homofobia podem ser vistas em diversos níveis, estando inclusive associado à autoestima do indivíduo.

O Instituto Ethos (2000) considera que, a integração faz parte do compromisso ético de promover diversidade, respeito às diferenças e reduzir as desigualdades sociais.

As estratégias de sobrevivência de homossexuais no ambiente de trabalho também foram estudadas por Irigaray (2007). Para tanto foi feita uma pesquisa com alguns homens que afirmaram ter comportamento homossexual ou bissexual em grandes organizações de médias e grandes partes, nacionais e multinacionais.

Trabalhar com discriminação não é uma tarefa fácil, precisa-se ter muita consciência e tato na condução da pesquisa. Diante de todos os fatos aqui colocados, pode-se acreditar que o fim da discriminação relacionada do LGBTTT depende muito das mudanças. Entretanto, a questão é mais complexa do que uma mudança de palavras, não basta mudar os termos empregados e empresas para que ocorra automaticamente fim da discriminação e da homofobia. O que deve ser mudado são os valores culturais e filosóficos que criaram e enfatizaram a existência dessas classificações. Está tarefa é muito mais complexa do que apenas conscientização.

Ao analisar o homossexual no ambiente de trabalho, alguns pontos vêm à mente, ter direitos iguais aos de heterossexuais e, no fim da homofobia pode-se salientar, que o problema que se discuti é bem maior

do que o direito do plano de saúde para o parceiro (a) e, engloba também relações assimétricas de poder nas organizações e as relações existentes em uma sociedade que tem como norma a heterossexualidade.

Apesar disso, é necessário que depois de discutir a questão da identidade gay, se proceda a uma análise que pragmaticamente possa levar a melhoria de qualidade de vida do gay no ambiente de trabalho, aumentando da mesma forma seu desempenho na organização.

O primeiro ponto que se levanta se refere à ausência de legislação específica que projeta os direitos dos homossexuais, inclusive nas organizações. Badgett (1997) diz que normalmente a maioria dos trabalhadores não tem proteção legal quanto discriminação baseado em orientação sexual, dessa forma atitudes de preconceitos acabam se tornando frequentes nas empresas, sem considerar ainda a dificuldade dos homossexuais em alcançar os direitos iguais para todos.

Portanto, a necessidade e a formulação de práticas que impliquem a defesa dos homossexuais e não se pode deixar nas responsabilidades das empresas e sim das pessoas que nelas trabalha criando ações de combate à discriminação do homossexual no ambiente de trabalho ou na inclusão da sociedade. Neste sentido, considerar a identidade gay e a identidade lésbica, propicia, mesmo com algumas ressalvas de intelectuais, a representação do alcance de direitos iguais, mesmo que mantenha a dominação da equipe mais forte o heterossexual, considerado os “seres normais”.

Além disso, eles vivenciam várias experiências negativas tais como a discriminação no processo de seleção de profissionais se a empresa notar que ele é homossexual ou ele declarar explicitamente sua orientação, pode haver uma perda de emprego em virtude da orientação sexual ou a perda de uma promoção. Com esse cenário indivíduo os homossexuais das mais variadas profissões, tendem a esconder a orientação social na tentativa de evitar a discriminação e o enfraquecimento da carreira profissional, ou outros acabam indo ao trabalho autônomo.

Desde já, esta é uma decisão delicada que defende antes de tudo uma postura que o próprio ser tem fora e antes das organizações e na sua vida familiar com amigos e em sua comunidade. Dependendo ainda da

situação, o homossexual precisa verificar se o prejuízo é maior para ele, se revelar ou omitir a sua orientação sexual. Portanto, a decisão é dele, mas, os impactos para aqueles que não conseguem equilibrar as duas partes, a tendência é aflorar em sua saúde psíquica e porque não dizer física, se por um lado o sujeito decidiu se revelar homossexual ele pode observar todos os impactos de tal revelação como o desprezo dos colegas, a perda da imagem com seus colegas. Do outro lado, o sujeito sofrerá sozinho o fato de não se sentir integral. Vale dizer que, as empresas preferem que a pessoa não revele sua opção. De acordo com McNaught (1993), as organizações preferem de modo geral que o indivíduo se revele para poucas pessoas ou apenas para pessoas de confiança no trabalho, assim criando um relacionamento de cumplicidade e respeito. Para o homossexual o sentimento está acima de tudo, pois uma questão simbólica como expor um retrato do (a) parceiro (a) em cima da mesa pode ser muito representativa para ele, e para própria relação com o trabalho e com os colegas ganhando esforço e se posicionando como um profissional.

As diversas orientações sexuais, incluindo a homossexualidade, devem ser iguais dos outros com capacidades igualitárias. A sexualidade faz parte da constituição física e psíquica dos indivíduos e pode ser conceituada como:

Conjunto de manifestações afetivo-emocionais conscientes e inconscientes, que engloba a orientação sexual e as diversas expressões de gênero, enquanto produtos culturais, cambiantes e manipulados, assim como outros traços dos indivíduos, em sua constante busca pelo autoconhecimento e afirmação enquanto pessoa humana (SILVA JUNIOR, 2014, p. 83).

INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

A socialização segundo Shinyashiki (2002) é um fator que começa ser estabelecido ainda na infância devido à necessidade de inclusão, na sociedade como um todo; seja tanto nos laços familiares quanto nos laços de amizade. Sendo que essa formação do social acaba por passar por diversas fases que são: a de aceitação social, a do aprendizado, a da internalização

quanto ao mundo que o cerca; e a de quando o comportamento cria diretrizes para uma autopreservação. E desta maneira acaba-se por entender que socialização se trata de um processo, onde a pessoa aprende a exercer diversas ações sociais essenciais para uma participação significativa dentro do contexto social. E ela está em constante desenvolvimento, pois a partir dela que as pessoas podem adquirir mudanças significativas em suas características que refletiram em sua conduta quanto a socialização e a relação com o trabalho em uma sociedade que o preza, e se ele não estiver comprometido com sua função pode levar a desvalorização pessoal que partindo deste princípio, o indivíduo acaba por buscar necessidade de ser incluído nesse meio, colocando todo o empenho que teve pra se socializar, ou mesmo fazer parte daquele grupo a prova.

Um dos modelos de socialização que mais se destaca entre as pesquisas do autor referido é o do modelo integrado de Socialização Organizacional, onde o mesmo se divide em quatro fases, sendo elas: a do enfrentamento e aceitação de realidade organizacional, alcance da clareza de conduta; posicionamento no ambiente empresarial e a descoberta de indícios da socialização eficiente. No conceito de Shinyashiki, destacam-se ainda mais três fatores que conceituam as funções dentro do ambiente de trabalho, sendo elas: a dimensão de funcional com enfoque nas funções exercidas, hierárquica com enfoque nas cargas dentro das empresas, e a última se trata da simulação que diz respeito a integração de pessoas dentro das empresas, que vai desde quando o funcionamento adentra a empresa até quando se estabelece assumindo seu cargo de maneira efetiva.

Partindo desde contexto, Lacombe (2009) ressalta que a integração se trata de um recurso onde, se é informado ao colaborador iniciante às intenções, as políticas, honorários de trabalhos, bem como, quem faz o que na empresa, o que a mesma espera do seu colaborador, dentre outras diretrizes da organização.

Dado esses conceitos dos autores pode se concluir que o sistema de integração, é vital tanto para os novos colabores como para a empresa como um todo.

INTEGRAÇÃO DOS HOMOSSEXUAIS

O preconceito, segundo Nunes (2017), continua em alta na vida dos LGBTTT, inclusive no mundo corporativo. Uma pesquisa realizada em 2015 pela empresa Enlancers, com 10 mil contratantes em todo o Brasil, apontou que 7% das empresas entrevistadas jamais contratariam homossexuais, na maioria das vezes pelo medo terem sua imagem ligada a essa população. Esse estudo ainda revela que 11% dos entrevistados até aceitariam contratar desde que não assumissem cargos de lideranças ou mesmo de grande destaque.

Já Siqueira (2015), ressalta que as políticas e estratégias quanto à integração dos homossexuais são escassas, se comparadas a outros grupos sociais, e mesmo quando as empresas possuem alguma, acabam não sendo aplicadas na prática, como expõe Ferreira (2007, p. 11), “a orientação homossexual como forma de diversidade ainda é, em parte significativa das organizações, omissa nas discussões sobre gestão da diversidade”. Siqueira (2015) ainda afirma que, mais importante que essas diretrizes, seriam a implantação de uma cultura organizacional amistosa, visto que essas políticas de diversidade não asseguram que a discriminação não aconteça no dia a dia da empresa.

Outro assunto que vale a pena ser ressaltado se trata dos benefícios quanto a integração efetiva dos colaboradores homossexuais nas empresas. Pois, administrar a diversidade segundo Saji (2005), não se trata de ajustar uma minoria dentro de uma cultura dominante, mais sim estabelecer uma cultura mista, já que desta forma se evidencia a sociedade. Seguindo essa abordagem se entende que a homossexualidade não deve ser considerada como um seguimento que deve se adaptar a empresa, mais sim uma orientação sexual com o mesmo peso e importância quanto à heterossexualidade. E Desta maneira, trabalhar e coordenar as relações internas, com os compradores e a sociedade traria um “aumento de produtividade e penetração de mercado, uma vez que a diversidade presente na comunidade está representada na empresa, com suas maiorias e minorias” (SAJI, 2005, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A igualdade existe para todos, para alcançar a igualdade é preciso romper a diversidade para ultrapassar todas as barreiras e preconceitos que são enfrentados no dia a dia.

Neste artigo, buscou-se investigar as percepções de gays e lésbicas acerca de seus locais de trabalho e entender a relação e as possíveis contribuições da comunicação organizacional para a gestão da diversidade sexual. Analisando as referências bibliográficas, é possível concluir que, embora os LGBTTT sejam a minoria da população e ocupem menos espaço no mercado de trabalho, ainda vivem em lutas constantes em seu cotidiano e quando tem oportunidade conseguem representar com muita eficiência. Apesar de se qualificarem e se prepararem profissionalmente e academicamente para assumir cargos de liderança, muitos encontram o apoio e o incentivo de liderar, agora quando não existem incentivadores o mercado de trabalho ainda preserva os heterossexuais em cargos de chefias e liderança, que são tarefas associadas, culturalmente, a eles (MCSHANE; GLINOW, 2014). Conforme o autor Lacombe (2009), ele ressalta que a integração se trata de um recurso onde, se é informado ao colaborador iniciante às intenções, as políticas, honorários de trabalhos, bem como, quem faz o que na empresa, o que a mesma espera do seu colaborador, dentre outras diretrizes da organização.

Contudo, podemos observar que os LGBTTT vêm ocupando diversos cargos, dentre eles os de liderança, com suas habilidades e suas características que levam a desenvolver uma influência positiva e inspiradora. Para a igualdade é primordial estabelecer a confiança, compaixão, estabilidade e esperança, que podemos dizer que é essencial em nossas vidas, e isto nos ajuda quando estamos em meio ao caos, a continuar firme nos objetivos, e seguir com determinação, pois sem a esperança não será possível ultrapassar essa barreira. Com mudanças constantes em no cotidiano, não sendo diferente no meio corporativo, pode-se obter alguma esperança em relação a essa igualdade. Muitos avanços têm acontecido, muitas pesquisas já realizadas e outras ainda em desenvolvimento irá auxiliar essas pequenas indagações ou pré-conceitos que ainda nos deparamos. O

assunto da desigualdade no trabalho ainda gera muitas perguntas sem repostas ou ideias e críticas confusas e sem o entendimento completo do assunto. Artigos, monografias, como muitos sites têm permitido falar no assunto isso abre esperança que muito ainda pode ser feito e modificado ao decorrer do tempo.

Recomenda-se, portanto, que os estudiosos e profissionais da área se empenhem em trazer à tona questões de diversidade sexual, inserindo a população LGBTQTT na agenda da comunicação organizacional e colaborando com novas perspectivas dentro deste vasto campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A.; GALEÃO-SILVA, L. G. A crítica da gestão da diversidade nas organizações. *Revista Administração de Empresas*, São Paulo, v. 44, n. 3, 2004.
- BADGETT, M. Vulnerability in the workplace: evidence of anti-gay discrimination. *The Policy Journal of the Institute for Gays and Lesbian Strategic Studies*, v. 2, n. 1, 1997. Disponível: [BNDES/export/sites/default/bndes_pt/Institucional/BNDES_Transparente/Pro equidade_de_gênero/diversidade.pdf](http://bndes/export/sites/default/bndes_pt/Institucional/BNDES_Transparente/Pro%20equidade_de_g%C3%AAnero/diversidade.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.
- BOOG, G. G.; BOOG, M. T. (org.). *Manual de treinamento e desenvolvimento: processo e operações*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.
- CROTEAU, J. M.; BIESCHKE, K. J. Beyond pioneering: An introduction to the special issue on the vocational issues of lesbian women and gay men. *Journal of Vocational Behavior*, v. 48, n. 2, p. 119-124, 1996.
- DIEH, M. S. *et al.* Burnout in teachers: Difference and analysis of gender. *Contextos Clínicos*, v. 7, n. 1, p. 86, 2014.
- ETRINGER, B.; HILLERBRAND, E.; HETHERINGTON, C. The influence of sexual orientation on career decision-making: a research note. *Journal of Homosexuality*, Philadelphia, v. 19, n. 4, set. 1990.
- FELLOWS, A. Z.; SIQUEIRA, M. V. S. Diversidade e identidade gay nas organizações. *Gestão.Org: Revista eletrônica de gestão organizacional*, Recife, v. 4, n. 3, p. 69-81, nov./dez. 2006. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/160/142>. Acesso em: 10 set. 2018.
- FERREIRA, R. C. *O gay no ambiente de trabalho: análise dos efeitos de ser gay nas organizações*. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FLEURY, M. T. L. *Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras*. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Censo Demográfico 2010. *Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO ETHOS. *Como as empresas podem (e devem) valorizar a diversidade*. São Paulo: Instituto Ethos, 2000. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/Site>. Acesso em: 10 set. 2018.

IRIGARAY, H. A. Políticas de diversidade nas organizações: uma questão de discurso? *In: ENCONTRO DA ANPAD*, 31., 2007, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/0af1/c8478b55db7ce60a2f20222a3e321624a197.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

LACOMBE, F. J. M. *Recursos humanos: princípios e tendências*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MCNAUGHT, B. *Gay issues in the workplace*. New York: St. Martin's Press, 1993.

MCSHANE S. L.; GLINOW, M. A. V. *Comportamento organizacional*. 6. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2014.

MEDEIROS, G. T. C. *et al.* A diversidade nas organizações contemporâneas: um enfoque na transversalidade de gênero. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*, 11., 2014, Resende. *Anais eletrônicos*. Resende: AEBD, 2014. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/40920488.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

MICKENS, E. Including sexual orientation in diversity programs and policies. *Employment Relations Today*, Hoboken, v. 21, n. 3, p. 263-275, ago. 1994.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas, 2006.

NUNES, R. S. *Homossexualidade e ambiente de trabalho: contribuições da comunicação organizacional para a gestão da diversidade sexual*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/18091/1/2017_RaulDaSilvaNunes_tcc.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

PEREIRA, J. B. C.; HANASHIRO, D. M. Ser ou não ser favorável às práticas de diversidade? Eis a questão. *Revista de administração Contemporânea*, Curitiba, v. 14, n. 4, p. 670-683, jul./ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n4/07.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

SAJI, G. S. M. *Gestão da Diversidade no Brasil*: apresentação de um modelo brasileiro. 2005. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração de Empresas) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2005.

SHINYASHIKI, G. T. O processo de socialização organizacional. *In*: FLEURY, M. T. L. *et al. As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

SILVA JUNIOR, A. M. *Diversidade sexual e inclusão social*: uma tarefa a ser completada. Uberaba: Lemos e Cruz, 2014.

SIQUEIRA, V. S. B. *Comunidade LGBT*: um levantamento das estratégias de interação entre empresas e a comunidade LGBT. 2015. 90 f. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OS DESAFIOS E A APLICABILIDADE DOS DIREITOS HUMANOS NO TOCANTE A DISCRIMINAÇÃO DE GÊNERO NAS RELAÇÕES LABORAIS

Mariana Ferrucci Bega

1 INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa tem o escopo de apresentar os Direitos Humanos conquistados pelas mulheres nas relações laborais por meio da busca da igualdade perante os homens e combate a discriminação. O estudo aponta como esses direitos são aplicados ou não na prática, inclusive com o advento da Reforma Trabalhista. O intuito é mostrar que os Direitos Humanos e a conscientização da igualdade, mediante a educação, têm papéis fundamentais para a permanência da mulher no mercado de trabalho, o qual garante sua subsistência.

Os avanços desses direitos são extremamente importantes para combater o retrocesso social e a mudança de paradigma para a igualdade de gênero, pois a discriminação de gênero no ambiente laboral e busca de melhores condições de trabalho das mulheres são reflexos da cultura patriarcal implantada desde a Antiguidade Clássica, em que as mulheres eram privadas de estudo e executava tarefas que não exigiam elevada aculturação intelectual como a tecelagem, cuidado com a casa e filhos.

Essa ideia é reproduzida no Livro V da obra *A República*, de Platão, em que Sócrates questiona Glauco: “-Sabes, de entre as ocupações humanas, alguma em que o sexo masculino não supere o feminino? Ou vamos perder tempo a falar da tecelagem ou da arte da doçaria e da culinária, nas quais parece que o sexo feminino deve prevalecer, e, quando derrotado, não há nada de mais risível?” (PLATÃO, 1949, p. 220).

Os suportes de proteção às mulheres através dos Direitos Humanos, da Constituição Federal e conscientização da sociedade pela educação de base, se devem graças à inquietação de muitas mulheres que lutaram contra a opressão e discriminação, ceifando suas próprias vidas por essa causa.

Isto posto, o trabalho convida o leitor a reviver a conclusão redigida por Marie Gouze, em 1791, na Declaração de Direitos da mulher e cidadã à assembleia nacional da França: *‘Mulher, desperta. A força da razão se faz escutar em todo Universo. Reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza não está mais envolto de preconceitos, de fanatismo, de superstições e de mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da ignorância e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças e teve necessidade de recorrer às tuas, para romper os seus ferros. Tornando-se livre, tornou-se injusto em relação à sua companheira.’*(GOUGES, 1791).

2 DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES TRABALHADORAS: UM PANORAMA HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E BRASILEIRA

A injustiça ocasionada pela discriminação de gênero está associada à desigualdade. Isso se denota pelos ensinamentos de Aristóteles: ‘o injusto é desigual, o justo é igual’ (2014, v. 6, 1131a).

A busca da igualdade de gênero, em seu sentido formal, ou seja, aquela estabelecida em norma tem sua luta travada após a Revolução Francesa. Esta trouxe a Declaração de Direitos do homem e do cidadão, cujo teor reconhece a ampla isonomia somente entre homens, afastando, dessa maneira, esse direito as mulheres.

Em manifestação a essa discriminação, *Marie-Olympe de Gouges* redigiu a Declaração dos direitos da mulher e da cidadã (GOUGES, 1791). Este documento atribuía, em seu artigo 13, iguais ônus e responsabilidades, para homens e mulheres, em vários aspectos, inclusive na igualdade de direito ao acesso a cargos e empregos. A ousadia de Marie-Olympe ensejou sua condenação em guilhotina, em 1793, por Luis XVI, sob acusação de contra revolucionária e desnaturada, por suas ideias igualitárias e por se opor abertamente a Robspierre.

O reacionarismo misógino da conduta de Marie-Olympe aflorou nas normas francesas, em especial nos Códigos Civil e Penal, os quais estabeleceram normas patriarcais, com influência de Napoleão, sendo inspiração aos ordenamentos jurídicos de vários países.

Em combate a isso, movimentos, em todo o mundo, garantiram de forma gradativa e modesta, alguns direitos às mulheres. Como em 1918, em que o Reino Unido adotou o *'Representation of the People Act'*, permitindo o voto feminino a partir dos 30 anos de idade, em decorrência da comoção pela morte de Emily Wilding Davison, causada por ter se jogado à frente do cavalo do Rei da Inglaterra no Derby, em 1913 (UNIVERSITY LONDON, [2021]).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a qual dispõe sobre a igualdade (art. II) e proibição de práticas discriminatórias (art. VII) foi um marco para a igualdade de gênero em seu sentido amplo (ONU, 1948). De modo específico, em 1979, a Organização das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, que foi promulgada no Brasil pelo Decreto Legislativo n. 93, de 1983 e, posteriormente, pelo Decreto n. 4.377, de 2002. Dentre as várias esferas de discriminação, a Convenção trata sobre a discriminação contra a mulher no trabalho, em seu art. 11 (BRASIL, 2002).

No âmbito do direito do trabalho, a luta contra a discriminação no trabalho é um dos objetivos fundamentais da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Declaração de Filadélfia, da ONU, de 1944, em seu art II, 'a', prevê: *‘Todos os seres humanos, independentemente de raça, credo ou sexo, têm o direito de buscar tanto o seu bem-estar material quanto o seu desenvolvimento espiritual em condições de liberdade e dignidade, de segurança econômica e igualdade de oportunidades’* (OIT, 1944).

A primeira Convenção da OIT tratando da discriminação de gênero nas relações de trabalho relacionada a igualdade de remuneração é a Convenção n. 100, editada em 1951. Posteriormente, a Convenção n. 111, mais abrangente, aborda a discriminação em geral nas relações laborais.

Todos esses direitos na esfera internacional inspiraram às normas trabalhistas brasileiras a garantir direitos a igualdade e contra a discriminação da mulher.

A Constituição Federal brasileira, de 1988, dispõe sobre a igualdade em seu artigo 5º e em seu artigo 7º estabelece a ‘proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei’ (inciso XX) e ‘proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil’ (BRASIL, 1988).

A Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943, em seu art. 5º determina a vedação da discriminação salarial, sem distinção de sexo. Além disso, o art. 372 e seguintes tratam sobre a proteção do trabalho da mulher e alguns desses dispositivos foram revogados após a promulgação da Constituição de 1988, com o objetivo de eliminar restrições ao trabalho feminino, incompatíveis a ordem constitucional (BRASIL, 1943).

Com o intuito de proteger a mulher contra a discriminação nas relações de trabalho, sobretudo diante da circunstância de gravidez, a Lei n.º 9.029, de 1995, proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho (BRASIL, 1995).

Por fim, importante destacar a Lei n.º 9.799, de 1999 que, com o objetivo de incrementar a proteção contra a discriminação em razão do gênero, alterou vários dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, por exemplo, a vedação de anúncios de emprego que fixa condições discriminatórias baseadas em critérios proibidos por lei (BRASIL, 1999).

Essas normas conquistadas são instrumentos para a defesa da discriminação da mulher no mercado de trabalho, para que assim ela busque a igualdade de gênero desde sempre maculada pela cultura misógina que ainda prevalece em todo o mundo.

3 ATUAL SITUAÇÃO DA MULHER NO MERCADO DE TRABALHO E A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM SUA DEFESA

O atual quadro da mulher em busca da igualdade de gênero nas relações laborais é reflexo das condições extremamente adversas em que a mulher se encontrava quando do aparecimento do capitalismo, momento em que lhes eram reservados trabalhos menos qualificados, com salários mais baixos e realizados em ambientes insalubres.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) emitiu um relatório inspirado em uma pesquisa sobre os problemas relativos às relações de gênero e conciliação entre trabalho e vida familiar na América Latina e no Caribe.

Na América Latina e no Caribe, mais de cem milhões de mulheres são atuantes no mercado de trabalho. Em média, isso chega a cinco em cada dez mulheres em idade produtiva. Para mulheres entre 20 a 40 anos, ou seja, aquelas em idade fértil, esse número sobe para sete em cada dez (OIT, 2009).

A crescente integração dos mercados globais envolvendo comércio, finanças e informação, trouxe consigo oportunidades de desenvolvimento e ampliou as fronteiras para a troca de bens e serviços e melhoria da competitividade das empresas.

Os efeitos sobre o desenvolvimento humano, no entanto, têm sido menos que satisfatórios e muito desiguais entre e dentro dos países. A exclusão social piorou e a lacuna entre a economia global formal e as economias locais informais tem se alargado. A precariedade do trabalho, a mobilidade laboral e a escassez de ambientes decentes o trabalho marcou este processo. Neste contexto, as mulheres ganharam acesso a mais, mas não melhor, empregos. Isso é particularmente verdadeiro entre aquelas com rendimentos mais baixos, que podem ser objeto de dupla ou mesmo tripla discriminação: por serem mulheres, pobres e de ascendência indígena ou africana.

Mudanças na organização do trabalho e da produção aumentaram a tensão entre trabalho e vida familiar. Homens e mulheres se sentem menos confiantes de que ganharão o suficiente para sustentar a si e às suas famílias, por vários motivos.

Nos últimos 20 anos, a rotatividade de empregos aumentou, junto com as demandas relacionadas ao trabalho. A cobertura da previdência social caiu e há menos controle sobre o horário de trabalho. O percentual da força de trabalho protegida pelas leis trabalhistas também caiu, enquanto empregos sazonais, trabalho de curto prazo, trabalho autônomo, subemprego, a subcontratação e o emprego informal dispararam. Na verdade, o que foi antes considerado trabalho “atípico”, sem benefícios de trabalho normais, tornou-se cada vez mais típico.

Estudos realizados pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2013) apontam que a participação feminina no mercado de trabalho ocorre, em geral, com desigualdades em vários aspectos, o que revela a discriminação de gênero.

O relatório *Gender at Work* listou fatos globais a respeito do trabalho e condições de vida das mulheres e dentre eles apontaremos os mais relevantes para o estudo em tela. O primeiro deles revela que a participação da força de trabalho das mulheres no mercado de trabalho estagnou, tendo havido de fato um decréscimo de 57% em 1999 para 55% em 2012.

Outra conclusão importante da pesquisa é que as mulheres ganham, em média, de 10% a 30% menos que os homens trabalhadores,

demonstrando que ainda vivenciamos a herança surgida no início do capitalismo, da inferiorização do trabalho feminino.

No tocante a ascensão profissional da mulher, segundo o relatório Global Gender Gap Report 2020, feito pelo Fórum Econômico Mundial (WEF), Bélgica, Canadá, França, Islândia, Luxemburgo e Suécia, atingiram a nota máxima, ficando o Brasil com a pontuação de 81,9 (MULHER 360, 2020).

Esse fenômeno, internacionalmente conhecido, que impede a mulher de chegar até as funções mais importantes de direção no trabalho é denominado de Telhado (ou teto) de vidro (*Glass ceiling*). A expressão simboliza a barreira invisível, mas forte o suficiente para limitar a mulher de chegar a postos mais elevados, como por exemplo, cargo de chefia nas organizações. No Brasil, esse fenômeno é constante e a pesquisa revela que ‘de cada 100 cadeiras existentes no alto escalão de empresas brasileiras listadas em bolsa de valores, apenas 8 são ocupadas por mulheres’ (JORNAL ESTADÃO, 2014).

Apurou-se, ainda, que as mulheres passam pelo menos o dobro do tempo que os homens em trabalhos domésticos não remunerados, como cuidadoras ou em tarefas domésticas. Fato também apontado nos estudos do Brasil, de que as mulheres exercem, em média, 7,5 horas a mais de trabalho que os homens, em razão da dupla jornada, qual seja: as obrigações derivadas de um contrato de trabalho tradicional e aquelas próprias da maternidade e da gestão das atividades domésticas (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Outros dados do Banco Mundial demonstram a dificuldade do alcance da tão almejada igualdade de gênero: um total de 128 países possui pelo menos uma diferenciação jurídica com base no sexo, o que significa que homens e mulheres não podem atuar no mundo do trabalho da mesma forma; em 54 países, as mulheres enfrentam 5 ou mais diferenças legais; de 2010 a 2012, 42 países relataram disparidades de gênero nas taxas de matrícula no ensino secundário superiores a 10%; as mulheres possuem metade da probabilidade em relação aos homens de terem empregos assalariados de tempo integral para um empregador.

A mulher da atualidade, além desses dados fornecidos do Banco Mundial, muitas vezes é submetida ao assédio sexual ou a circunstância de assédio por razão de sexo. Na primeira situação (assédio sexual), há uma conduta do superior hierárquico que expõe um caráter malicioso de ordem erótica e indesejada pela vítima, mediante palavras, chantagens, toque e até violência física, repercutindo de forma negativa no trabalho da mulher. No Brasil, o assédio sexual é considerado crime pelo Código Penal (art. 216-A) e o maior desafio para a sua configuração é conseguir prova do fato, haja vista que a maioria das vezes o assediador se vale de oportunidades discretas para se manifestar (BRASIL, 1940).

Em âmbito internacional, a Organização Internacional do Trabalho, em 2013, divulgou dados fornecidos pela ONU, revelando um percentual de 40% a 50% de mulheres na União Europeia que já sofreram propostas sexuais indesejadas, contatos físicos, insinuações verbais, dentre outras formas de assédio sexual no trabalho. Nos países da Ásia e do Pacífico, essa média gira em torno de 30 a 40% (UCHÔA, 2016, p. 101).

Já o assédio por razão de sexo, não ocorre chantagem libidinoso como no caso anteriormente referido. A finalidade é intimidá-la, ofuscá-la, pela razão de ser mulher. Segundo o Tribunal Constitucional Espanhol n. 166/1988 (LOPEZ ORTEGA, 2003):

A discriminação baseada no sexo não inclui apenas os tratamentos pejorativos baseados na verificação pura e simples do sexo da pessoa lesada. Eles também incluem esses mesmos tratamentos quando se baseiam na concordância de condições ou circunstâncias que têm uma relação direta e inequívoca com o sexo da pessoa. Isso acontece com a gravidez, um elemento diferencial ou fator que, por razões óbvias, afeta exclusivamente as mulheres.

Todos esses apontamentos sobre a realidade da mulher trabalhadora do século XXI revelam o quanto os Direitos Humanos são importantes na luta para o restabelecimento da dignidade humana da mulher, através de mecanismos e órgãos para o alcance da igualdade de gênero. E mais, as mulheres recorrem aos Direitos Humanos para remediar a causa, qual seja:

a cultura patriarcal. O fator que corrobora a desconstrução dessa cultura é, sem dúvida, a educação.

3.1 OS DIREITOS HUMANOS DA MULHER E REFORMA TRABALHISTA

A Lei n. 13.467, de 13.7.2017, denominada de Reforma Trabalhista, trouxe alterações significativas no cenário da mulher em suas relações de emprego, ferindo sua dignidade humana e provocando um retrocesso social ao país e aos direitos já conquistados, em algumas situações e em outras, trazendo avanços na aplicabilidade dos Direitos Humanos (BRASIL, 2017).

A primeira modificação foi a respeito da revogação do artigo 384, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (BRASIL, 1943) que dispunha sobre o intervalo de 15 minutos, no mínimo, antes do início do período extraordinário do trabalho.

Esse dispositivo, antes de sua supressão, provocou três linhas de entendimento (BEGA, 2020, p. 81-84). A primeira defendia a não recepção do art. 384 da CLT (de 1943) pela Constituição de 1988, pelo fundamento de que esse benefício dado às mulheres fere a igualdade entre o homem, prevista no art. 5º, inciso I. A segunda vertente defendia a recepção do art. 384 da CLT pela Constituição Federal, sob o argumento da isonomia substancial, ou seja, a distinção prevista na CLT é uma maneira de garantir às desiguais (mulheres) a igualdade diante dos iguais (homens). E a terceira e última corrente de pensamento manifestava pela extensão do artigo 384 da CLT aos homens, pontuando que o cumprimento de horas extraordinárias são malélicas para a saúde do trabalhador (MONTEIRO JUNIOR, 2009, p. 166).

A despeito de toda essa divergência de entendimento, o Supremo Tribunal Federal pacificou a questão no Recurso Extraordinário n.º 658312, que decidiu, em 2016, o reconhecimento da constitucionalidade do art. 384 da CLT que difere o direito da mulher para garantir a igualdade substancial.

Diante da revogação desse dispositivo, surgiram duas correntes. Uma entendendo correta a supressão, argumentando que na prática inexistente o descanso de 15 minutos, mas somente recebimento de horas extraordinárias desse período não gozado. E o segundo posicionamento defende a inconstitucionalidade da revogação, haja vista que a Constituição Federal prevê expressamente em seu artigo 7º garantias de direitos *‘além daqueles que vise à melhoria de sua condição social’*, provocando assim, o retrocesso social.

A Reforma Trabalhista trouxe, ainda, nova redação ao art. 394-A da CLT, concernente aos direitos da gestante e lactante que exercem atividades insalubres. A lei reformista alterou o texto que estabelecia o afastamento da empregada gestante ou lactante de quaisquer atividades, operações ou locais insalubres, enquanto durar a gestação e a lactação, devendo exercer suas atividades em local salubre (BRASIL, 2017).

O novo texto permite o afastamento imediato somente no caso de gestante que exerce atividades consideradas insalubres em grau máximo. Já para as atividades consideradas insalubres em grau médio e mínimo, a mulher será afastada se apresentar atestado de saúde, emitido por médico de confiança da mulher, que recomende o afastamento durante a gestação. No caso da lactante, essa só será afastada da atividade insalubre, em qualquer grau, se apresentar o devido atestado médico o recomendando.

A primeira observação sobre o tema é que o médico da gestante, segundo esse novo dispositivo, responsável pela recomendação, não é médico perito do trabalho que conhece a fundo o ambiente laboral e o grau de insalubridade. Além disso, há situações em que muitas mulheres sequer sabem que exercem atividades em ambientes insalubres, o que dificulta a busca em atestado nessa circunstância.

Essa nova roupagem maculou sobremaneira os Direitos Humanos não somente das mulheres, mas dos nascituros ou recém-nascidos. Isto porque os agentes insalubres podem impactar negativamente em suas vidas. Analisando isso, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), mediante a Convenção 183, determina a necessidade de regramento cogente quanto ao trabalho da mulher, gestante ou lactante em atividades insalubres.

Outras convenções fundamentam a necessidade da proteção da saúde dos trabalhadores de forma ampla, também aplicáveis ao caso: Convenção 155, da OIT, que trata sobre a Segurança e Saúde dos Trabalhadores e o Meio Ambiente de Trabalho, ratificada pelo Brasil (Decreto 10.088 de 2019)(BRASIL, 2019a) e a Convenção n.º 161, que trata dos serviços de saúde no trabalho (ratificada pelo Brasil pelo Decreto 10.088 de 2019) (BRASIL, 2019a).

Esse artigo foi objeto de discussão na II Jornada Nacional de Direito Material e Processual do Trabalho da Anamatra, realizada em outubro de 2017, que ensejou o Enunciado n. 50:

Enunciado n. 50. TRABALHADORA GESTANTE E LACTANTE. ART. 394-A DA CLT. A autorização legal permitindo o trabalho da gestante e lactante em ambiente insalubre é inconstitucional e inconveniente porque violadora da dignidade humana, do direito à redução dos riscos inerentes ao trabalho, da proteção integral ao nascituro e à criança e do direito social à saúde. Ademais, o meio ambiente do trabalho saudável é de direito fundamental garantido pela Constituição da República, revestido de indisponibilidade absoluta. Incidência dos arts. 1º, III; 6º, 7º, XXII; 196; 200; 201, II; 203, I; 225; 226 e 227 da Constituição Federal; Convenções ns. 103 e 183 da OIT; arts. 25, I e II da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ENUNCIADO..., 2017).

O parágrafo segundo do art. 394-A, dispõe que a empregada afastada de suas atividades devido ao grau de insalubridade, manterá o direito de recebimento do adicional de insalubridade que percebia antes da gravidez, preservando à gestante ou lactante o padrão remuneratório.

O parágrafo terceiro, na mesma linha de garantia da dignidade humana, determina o direito à percepção do benefício previdenciário denominado salário maternidade, quando a gestante ou lactante não puder ser substituída em local salubre na empresa ou na hipótese da mulher ser diagnosticada como gravidez de risco.

Em que pese boa a iniciativa do legislador, que vai ao encontro da Convenção Internacional 103 da OIT, o dispositivo do §3º do art. 394-A, peca pela inconstitucionalidade de estender o benefício do salário maternidade sem a correspondente fonte de custeio total (art. 195, §5º, CF) (BRASIL, 1988).

Diante de todo o contexto no tocante a saúde da mulher, do nascituro ou da criança, foi ajuizada a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5938 perante o Supremo Tribunal Federal, cuja decisão reconheceu a inconstitucionalidade da redação, com os seguintes fundamentos destacados na Ementa da decisão:

EMENTA. Direitos Sociais. Reforma Trabalhista. Proteção constitucional à maternidade. Proteção do mercado de trabalho da mulher. Direito à segurança no emprego. Direito à vida e à saúde da criança. Garantia contra a exposição de gestantes e lactantes a atividades insalubres.

1. O conjunto dos Direitos Sociais foi consagrado constitucionalmente como uma das espécies de direitos fundamentais, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria das condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado Democrático, pelo art. 1º, IV, da Constituição Federal.

2. Constituição Federal proclama importantes direitos em artigo 6º, entre eles a proteção à maternidade, que é o *ratio* para inúmeros outros direitos sociais instrumentais, tais como a licença-gestante e o direito à segurança no emprego, a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei, e redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança.

3. A proteção contra a exposição da gestante e lactante a atividades insalubres caracteriza-se como importante direito social instrumental protetivo tanto da mulher quando da criança, tratando-se de normas de salvaguarda dos direitos sociais da mulher e de efetivação de integral proteção ao recém-nascido, possibilitando seu pleno desenvolvimento, de maneira harmônica,

segura e sem riscos decorrentes da exposição a ambiente insalubre (CF, art. 227).

4. A proteção à maternidade e a integral proteção à criança são direitos irrenunciáveis e não podem ser afastados pelo desconhecimento, impossibilidade ou a própria negligência da gestante ou lactante em apresentar um atestado médico, sob pena de prejudicá-la e prejudicar o recém-nascido.

5. Ação Direta julgada procedente. (BRASIL, 2019b).

A reforma trabalhista também trouxe nova redação no art. 396 da CLT, que passou a dispor a igualdade entre as mulheres e seus filhos biológicos ou advindos de adoção, ao estabelecer o direito de amamentá-los até que complete 6 meses de idade, durante a jornada de trabalho, com direito a dois descansos especiais de meia hora cada um.

O novo dispositivo no tocante a amamentação está em consonância com a Convenção n. 103, da OIT e Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU, de 1989, ratificada pelo Brasil pelo Decreto n. 99.710/90 (BRASIL, 1990) e com a Constituição Federal, em seu art. 227 e parágrafos (BRASIL, 1988).

O parágrafo único do art. 396, nessa mesma toada de Direitos Humanos, prevê na sua roupagem reformista a possibilidade de ter o período de 6 meses de amamentação dilatado, a critério da autoridade competente, quando a saúde da criança exigir. Essa situação resguarda, por exemplo, a dignidade e integridade física tanto da mulher como da criança prematura que tem a idade cronológica e idade corrigida. A primeira é contada a partir do momento em que a criança nasce e a contagem corrigida conta-se a idade a partir do momento em que a criança completaria os nove meses ou 40 semanas (GAZETA DO POVO, 2016).

Por fim, o §2º do art. 396 da CLT permite a flexibilização do horário para o descanso da amamentação, que será definido em acordo individual entre a mulher e o empregador.

Segundo renomados juristas, esse dispositivo visa adequar as características e peculiaridades da amamentação a realidade de cada mulher

e isso só é permitido quando ela acorda o horário com o seu empregador. Há situações que a mulher trabalha em grandes cidades em que o deslocamento do trabalho até a casa ou até a creche possuem distâncias que a solução mais adequada é estender o descanso de amamentação junto ao horário do almoço, o que permite a mãe trabalhadora não só o direito de amamentar, mas um maior contato com o filho (SOUZA, 2018, p. 250).

Portanto, se sopesar os direitos das mulheres no mercado de trabalho, percebe-se que muitos direitos foram conquistados e outros passam por retrocessos. Por isso, a importância de políticas públicas, inclusive no campo da educação, para se quebrar o paradigma da cultura patriarcal arraigada na sociedade.

A ONU, por meio da Agenda 2030 traz como objetivo de desenvolvimento sustentável a busca da igualdade de gênero, na meta 5 do ODS (ONU MULHERES, 2015). Dentre várias políticas para o alcance da igualdade, pode-se ter desde a base educacional a disseminação de ensinamentos no tocante a igualdade de gênero, como por exemplo, o projeto “O valente não é violento”. Esse projeto é levado à escola com a finalidade de cultivar o respeito às mulheres e tratamento igualitário (ONU MULHERES, 2015).

Políticas públicas nesse sentido contribuem para uma sociedade com normas trabalhistas, inclusivas e que garantam a igualdade de gênero no mercado de trabalho, de modo humanístico, atendendo os anseios das normas internacionais de Direitos Humanos.

4 CONCLUSÃO

A luta pela igualdade de gênero é um desafio para a humanidade haja vista que a cultura discriminatória está arraigada desde a época da Antiguidade Clássica. O reflexo dessa desigualdade atinge as relações de trabalho da mulher, ferindo sua dignidade. A conquista dos Direitos Humanos é garantia da defesa de sua dignidade e busca da igualdade não meramente formal, perante a lei, mas a igualdade de oportunidades e chances. O presente artigo expôs as dificuldades enfrentadas pela mulher

no âmbito laboral e os retrocessos e avanços advindos pela Reforma Trabalhista. Quanto aos avanços, esses são motivos de comemoração. Aos retrocessos, têm-se mecanismos para combatê-los: os Direitos Humanos e a Constituição Federal.

O trabalho demonstrou que o Direito é o meio de garantir a dignidade humana e restabelecer as situações infringidas, manifestando-se como remédio para a discriminação. Contudo, é preciso buscar mecanismos para cessar a causa da desigualdade de gênero e a solução, a nosso sentir, está na educação, oportunidade em que as pessoas, desde a tenra idade, são instruídas da importância da igualdade e as duras consequências de quando ela é violada.

Quando a educação e os Direitos Humanos andarem de mãos dadas, caminharemos para uma humanidade melhor.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Mulheres trabalham 7,5 horas a mais que homens devido à dupla jornada: os dados estão no estudo Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça. *Agência Brasil*, 6 mar. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/mulheres-trabalham-75-horas-mais-que-homens-devido-dupla-jornada>. Acesso em: 26 out. 2018.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

BANCO MUNDIAL. *Gender at work: a companion to the world development report on Jobs*. 2013. Disponível em: http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Event/Gender/GenderAtWork_web2.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

BEGA, M. F. Proteção do trabalho da mulher. In: CALCINI, R.; COUTINHO, N. C. A.; FILHO, A. F. L. (org.). *Reforma trabalhista na prática*: anotada e comentada. Leme: JH Mizuno, 2020. parte 1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 4.377 de 13 de setembro de 2002*. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 10.088 de 5 de novembro de 2019*. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho – OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto-lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940*. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto-lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943*. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.029 de 13 de abril de 1995*. Proíbe a exigência de atestados de gravidez e esterilização, e outras práticas discriminatórias, para efeitos admissionais ou de permanência da relação jurídica de trabalho, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19029.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.799 de 26 de maio de 1999*. Insere na Consolidação das Leis do Trabalho regras sobre o acesso da mulher ao mercado de trabalho e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19799.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. *Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.938 Distrito Federal*. 2019b. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADI5938EmentaeVOTO.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ENUNCIADO 2. Trabalhadora gestante e lactante. Art. 394-A da CLT. In: JORNADA DE DIREITO MATERIAL E PROCESSUAL DO TRABALHO, 2., 2017, Brasília. *Enunciados aprovados. Ementas e inteiro teor das teses*. Brasília: Anamatra, 2017. (Comissão 4). Disponível em: <http://www.jornadanacional.com.br/listagem-enunciados-aprovados-vis2.asp>. Acesso em: 29 out. 2018.

- GAZETA DO POVO. *Como calcular a “idade” do bebê prematuro*. 1 set. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/saude-e-bem-estar/saude/como-calculer-idade-do-bebe-prematuro/>. Acesso em: 27 out. 2018.
- GOUGES, O. *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*. 1791. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/DeclaraDirMulherCidada1791RecDidaPESSOALJNETO.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.
- JORNAL ESTADÃO. *Cotas para mulheres em cargos de gestão dividem opiniões*. 11 nov. 2014. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/governanca/cotas-para-mulheres-em-cargos-de-gestao-dividem-opinioes/>. Acesso em 30 out. 2018.
- LOPEZ ORTEGA, M. J. Empleo y discriminacion salarial de La mujer. In: RUI PEREZ, E. (org.). *Mujer y trabajo*. Albacete: Bomarzo, 2003. p. 9-33.
- MONTEIRO JUNIOR, F. Trabalho da mulher: o artigo 384 da CLT e a Lei Maria da Penha e seus aspectos trabalhistas. In: FRANCO FILHO, G. S. (ed.). *Trabalho da mulher: homenagem a Alice Monteiro de Barros*. São Paulo: LTr, 2009.
- MULHER 360. *Relatório aponta quais são os países que mais trabalham pela paridade de gênero*. 14 fev. 2020. Disponível em: <https://movimentomulher360.com.br/relatorio-aponta-quais-sao-os-paises-que-mais-trabalham-pela-paridade-de-genero/>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *Declaração de Filadélfia*. 1944. Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/centro-de-informacoes/documentos/WCMS_336957/lang-pt/index.htm. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. *Work and Family: Towards new forms of reconciliation with social co-responsibility*. Santiago, International Labour Organization and United Nations Development Programme, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU Mulheres. *Paridade de gênero. Por um planeta 50-50 em 2030*. Um passo decisivo pela igualdade de gênero. 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/paridade/>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- PLATÃO. *A República*. Livro V. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. 1949. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-repc3bablica-platc3a3o-fcg-5c2aa-ed-1987.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.
- SOUZA, R. T. (org.). *CLT Comentada: pelos Juizes do Trabalho da 4ª Região*. 3. ed. São Paulo: LTr, 2018.
- UCHÔA, M. R. *Mulher e mercado de trabalho no Brasil: um estudo sobre igualdade: baseado no modelo normativo espanhol*. São Paulo: LTr, 2016.

UNIVERSITY LONDON. *Emily Wilding Davison*. [2021]. Disponível em: <https://london.ac.uk/emily-wilding-davison>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CENTRO DE ATENDIMENTO INTEGRAL E MULTIDISCIPLINAR PARA MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA (CASA ROSA): UM MECANISMO DE APLICAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Mariana Ferrucci Bega

1 INTRODUÇÃO

O advento da Lei n.º 11.340/2006 (BRASIL, 2006), denominada como Lei Maria da Penha, deu-se em decorrência da violação de Direitos Humanos à farmacêutica Maria da Penha, vítima de sérias agressões físicas de seu ex-marido. Isto fez com que essa norma esteja alicerçada nos Direitos Humanos e, hoje, seja reconhecida entre as melhores leis do

mundo no enfrentamento da violência contra a mulher. Em seu texto, está prevista a possibilidade de criação de centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar, o que será objeto deste trabalho através da apresentação da Casa Rosa.

A mulher vítima de violência familiar configura-se em uma situação peculiar que exige serviços especializados e humanizados para a garantia de sua dignidade humana. Lançando um olhar sensível a esse quadro, somado ao crescimento dessa triste realidade na sociedade, o Município de Jaú criou o Centro de Referência e atenção à mulher – Casa Rosa (BRASIL, 2018).

A Casa Rosa oferece atendimento especializado às mulheres vítimas de violência, albergando os mais variados serviços humanizados como acolhimento, apoio psicossocial, assistência jurídica, autonomia econômica, brinquedoteca, serviços de saúde como ginecologia, cardiologia, dermatologia, fonoaudiologia, nutrição, terapia ocupacional, planejamento familiar e fertilidade humana, além dos serviços oferecidos pelo corpo de voluntários.

Para melhor aplicabilidade da norma e principalmente preservação da integridade da mulher, nessa circunstância, a coordenação da Casa trabalha em parceria e de forma integrada com a Delegacia da Mulher, Ministério Público, Ordem dos Advogados do Brasil, Defensoria Pública e Polícia Militar.

A criação desse centro permite a eficácia da Lei Maria da Penha ao caso concreto, de modo a otimizar os recursos já existentes, para que não haja prejuízo e maiores gastos para o Município. Com isso, tem-se para essas destinatárias de serviços, a garantia dos direitos humanos, a eficiência e celeridade dos serviços públicos e um custo baixo para o Estado.

Esse centro de atendimento é um mecanismo para a garantia dos Direitos Humanos e, seu tratamento diferenciado perante os demais usuários de serviços públicos, é um meio para o alcance da tão almejada igualdade entre as pessoas, já que essas mulheres se encontram em um patamar inferior neste quesito.

2 OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

A violência contra a mulher é o ponto alto da discriminação de gênero e supõe a desigualdade ilegítima, intolerável entre homem e mulher. Por isso, os Direitos Humanos buscam mecanismos de proteção da igualdade de modo formal e substancial.

A igualdade formal consubstancia-se naquela prevista na norma. Já a denominada igualdade substancial (SILVA, 2014) ou igualdade real ou de fato (FERREIRA FILHO, 2015) consiste na isonomia material, cujo fim é proporcionar isonomia, entre os indivíduos que se encontram essencialmente desiguais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, prevê o tema da igualdade formal. No art. II, estabelece: “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. E o artigo VII estatui: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948).

Com o intuito de atingir a isonomia material, a Organização das Nações Unidas, em 1979, instituiu expressa e especificamente os direitos da mulher, com aprovação da Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, sendo a Convenção promulgada inicialmente pelo Decreto Legislativo n. 93, de 1983, e, posteriormente, pelo Decreto n. 4.377, de 2002 (BRASIL, 2002). Este é o primeiro tratado internacional que dispõe amplamente sobre os direitos humanos da mulher.

Segundo a professora-doutora em filosofia do Direito, Silvia Pimentel:

Sessenta e quatro países assinaram a Convenção, e dois deles submeteram seus instrumentos de ratificação a uma cerimônia especial na Conferência Mundial de comemoração dos cinco primeiros anos da Década das Mulheres das Nações Unidas, em Copenhague, 1980. Em 3 de setembro de 1981, trinta dias após a vigésima nação-membro tê-la ratificado, a Convenção entrou em vigor, codificando de forma abrangente os padrões legais internacionais para as mulheres. Até outubro de 2005, 180 países haviam aderido à Convenção da Mulher. (PIMENTEL, 2006).

Em 1995, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos se reuniu, em Belém do Pará, para a celebração da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Ratificada pelo Brasil em 27 de novembro de 1995, esta Convenção veio a ser a alma da Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006, denominada Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006).

Essa Lei decorreu da condenação do Brasil perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), em 2002, no caso Maria da Penha. Ela conheceu Marco Antonio (colombiano) seu futuro esposo, quando cursava mestrado na Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo, em 1974. No início do namoro, Marco Antonio (então namorado), sempre se manifestou amável, educado e solidário com todos, inclusive com Maria da Penha. Eles casaram e depois que tiveram os filhos e Marco Antonio conseguiu a cidadania brasileira, o seu comportamento começou a mudar (IMP, [2018]).

O esposo de Maria da Penha passou a agir com ‘intolerância, exaltando-se com facilidade e tendo comportamentos explosivos, não só com a esposa, mas também com as próprias filhas’, fazendo com que o medo dele tornasse constante, juntamente com a tensão diária e as atitudes violentas tornaram-se cada vez mais frequentes (IMP, [2018]). E aí o denominado ‘ciclo da violência’ formou-se: aumento da tensão, ato de violência, arrependimento e comportamento carinhoso (IMP, [2018]).

O ciclo da violência foi se agravando e em 1983 Maria da Penha foi vítima de dupla tentativa de feminicídio por parte de Marco Antonio

Viveros. A primeira tentativa ocorreu quando ele deu um tiro em suas costas enquanto ela dormia, resultando em sequelas graves, pois ela ficou paraplégica, fora outras diversas complicações físicas e traumas psicológicos (IMP, [2018]).

Em depoimento policial, Marco alegou que sua esposa tinha sido vítima de assalto (fato esse desmentido pela perícia posteriormente). Após quatro meses de cirurgias, tratamentos e internações, Maria da Penha retornou para a casa e, aí ocorreu a segunda tentativa de homicídio. O seu esposo a manteve em cárcere privado durante 15 dias e tentou eletrocutá-la durante o banho (IMP, [2018]).

Diante disso, toda a família apoiou a vítima, inclusive recorrendo a justiça, para protegê-la e tirá-la do lar, sem que ela perdesse a guarda das filhas. Juntamente com essas providências, começou a busca pela justiça e condenação do autor da agressão e tentativa de homicídio (IMP, [2018]).

O primeiro julgamento ocorreu somente em 1991 (8 anos após o crime), cuja sentença foi procedente, condenando Marco Antonio a 15 anos de prisão. Contudo, devido a interposição de recursos, o sentenciado saiu do fórum em liberdade (IMP, [2018]).

O segundo julgamento aconteceu em 1996 e a nova condenação foi de 10 anos e 6 meses de prisão. Porém, mais uma vez, os advogados do réu alegaram irregularidades processuais e a sentença não foi cumprida (IMP, [2018]).

Por causa da impunidade de crimes tão graves, o caso tomou uma repercussão internacional. Maria da Penha, por volta de 1998, acionou o Centro de Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), pela impunidade do marido e descaso perante o Estado sobre essa situação. Esses organismos encaminharam o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos, da Organização dos Estados Americanos (OEA), a qual apresentou para a Corte (CIDH). Diante da condenação, o Brasil se comprometeu a reformular sua legislação e suas políticas em relação à violência doméstica (IMP, [2018]).

Por esse esboço dos Direitos Humanos, inerentes a proteção e combate a violência à mulher, conclui-se que em seu texto, a Lei Maria da Penha está revestida de Direitos Humanos, e sua ementa tem respaldo não somente no §8º do art. 226 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), mas na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ONU, 1979) e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, visando, assim, garantir a dignidade da pessoa humana (ONU, 1994).

A Lei em comento, em seu artigo 35, dispõe diversos mecanismos de iniciativa da União, Estados e Municípios, de proteção e combate a violência à mulher, como criação de: centros de atendimento integral e multidisciplinar para mulheres e respectivos dependentes em situação de violência e familiar (I); de casas-abrigos para mulheres e respectivos dependentes menores em situação de violência doméstica e familiar (II); delegacias, núcleos de defensoria pública, serviços de saúde e centros de perícia médico-legal especializados no atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar (III); programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica e familiar (IV) e centros de educação e de reabilitação para os agressores (V).

A Casa Rosa corresponde a um dos mecanismos previsto no artigo 35 (inciso I), e é reconhecida nacionalmente pelos serviços multidisciplinares ofertados às mulheres e seu baixo custo para o Estado (BRASIL, 2018).

3 CASA ROSA: ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR HUMANIZADO E DE BAIXO CUSTO PARA O ESTADO

3.1 DO ATENDIMENTO HUMANIZADO

A negligência do Estado até o advento da Lei Maria da Penha acarretou grandes prejuízos às mulheres vítimas de violência, colocando-a em uma posição de extrema desigualdade, inclusive perante as mulheres não vítimas de violência (embora essas também sofram discriminação em pequenas proporções). Para atingir a igualdade substancial, essas mulheres merecem, perante o Estado, tratamento diferenciado no

tocante ao acolhimento e serviços que correspondam à circunstância de violência que vivenciam.

O relato da história de Maria da Penha demonstra como as mulheres nessa condição estavam desamparadas, sem ter a quem pedir socorro de modo que se sintam acolhidas.

A Casa Rosa é uma inovação no atendimento humanizado e especializado às mulheres vítimas dos diversos tipos de violência. Os serviços prestados perante este centro de atendimento são dedicados com maior zelo e tempo no atendimento, tendo em vista o estado extremo de fragilidade em que a vítima de violência se encontra.

O acolhimento é realizado com o intuito de restabelecer as esferas pessoais da mulher, abalada pela situação de violência, tais como a psicológica, física, moral e econômica, buscando-se, dessa maneira a proteção da dignidade da pessoa humana e a eficácia dos Direitos Humanos.

A escolha do espaço físico para a prestação desses serviços tem o escopo de garantir que esse tratamento humanizado chegue a suas destinatárias. A Casa Rosa está situada em uma das principais avenidas do Município, para que seja reconhecida pela população e permita a acessibilidade às mulheres (BRASIL, 2018).

A mulher, vítima de violência, encontra-se em um estado psicológico, totalmente abalado. Conforme explica Mayara de Jesus Brasil:

A violência psicológica tanto no ambiente familiar quanto no ambiente de trabalho, aniquila os sonhos, planos, autoestima, carreira e em muitos casos, a vida da vítima, uma vez que não são poucos os casos em que a vítima desenvolve depressão, e outros problemas de ordem psicológica, em que é colocada pelo próprio agressor em um papel de indignidade e submissão. (BRASIL, 2020, não paginado).

Por isso, a fácil localização visa a facilitar o acesso dessas mulheres a Casa Rosa, haja vista que elas se encontram em estado psicológico

totalmente abalado e muitas vezes não conseguem processar as informações e ajudas de como pedir socorro.

3.2 O BAIXO CUSTO DO CENTRO DE ATENDIMENTO

O tratamento humanizado e multidisciplinar dedicado às mulheres vítimas de violência vai ao encontro do princípio da eficiência do serviço público. Em contrapartida, destoa da atual situação econômica do Estado brasileiro, a qual não permite novos custos e despesas para esses cuidados.

A Casa Rosa, centro de atendimento integral e multidisciplinar, valeu-se de criatividade para aplicar a prevenção e combate à violência contra a mulher, nos termos do artigo 35, inciso I da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), com observância na economicidade ao Estado.

Para a customização do funcionamento da Casa os recursos provêm daqueles já disponíveis na rede pública, inicialmente no âmbito da Secretaria da Saúde e, atualmente, em processo de transformação pela Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres. Isto porque a maioria dos profissionais prestadores de serviços públicos se mantém em seus postos originários e, em parcela semanal do tempo de labor, dedicam-se ao trabalho no centro de atendimento à mulher.

Além dos servidores públicos, a seriedade e eficiência da prestação dos serviços despertou o engajamento de trabalho voluntário, como ocorre com a assessoria jurídica, conquistada pela parceria entre a Ordem dos Advogados do Brasil e a Casa Rosa. As advogadas voluntárias instruem as vítimas de seus direitos e se houver necessidade de propositura de ações judiciais, elas são encaminhadas à Defensoria Pública, diretamente ao defensor público, sem a triagem de estagiário, em virtude da peculiaridade do caso.

O atendimento direto pelo defensor público, após a triagem do jurídico das voluntárias, foi uma iniciativa da Casa, para a garantia da dignidade humana das mulheres e um maior preparo para a proteção de sua dignidade. Isto porque, o estagiário busca o aprendizado e está mais

propenso a cometimento de erros, que dependendo da proporção pode ser fatal para a vítima. Como exemplos, têm-se os pedidos paralelos, mas inerentes, ao crime de violência, como pedido de guarda dos filhos, divórcio, que dependendo da orientação dada, trará consequências drásticas a vida da mulher.

Ainda sobre o baixo custo da Casa Rosa, os equipamentos utilizados para a prestação de serviços do centro de atendimento integral e multidisciplinar advêm de repartições públicas e doações de iniciativa privada, de acordo com a legislação.

A sensibilização da sociedade pela causa estimula o interesse pelo voluntariado que vem crescendo em diversas áreas, como por exemplo, voluntários para oferecer cursos destinados à autonomia econômica da mulher, como artesanato e preparação de produtos alimentícios.

Com isso, a Casa Rosa fundada nos direitos humanos para a garantia da dignidade humana das mulheres vítimas de violência, foi instituída como centro de atendimento multidisciplinar, buscando a eficiência na prestação do serviço público com menor custo possível ao município através da otimização dos recursos já existentes.

3.3 CENTRO DE ATENDIMENTO MULTIDISCIPLINAR

A Casa oferece atendimento multidisciplinar em um único espaço. A finalidade é atingir ao máximo as necessidades da mulher em condições de violência, oferecendo um tratamento humanizado e com baixo custo para o Estado.

O atendimento multidisciplinar corresponde a serviços de psicologia, consultoria jurídica, assistência social, nutricionista, enfermagem, terapia ocupacional, atendimentos médicos das áreas de ginecologia, cardiologia, dermatologia e fertilidade humana.

O acompanhamento psicológico visa restabelecer o equilíbrio emocional da mulher que se encontra abalada e sem autoestima. Em situações mais graves algumas chegam a ficar em estado profundo de

depressão e até com pré-disposição ao suicídio. Por isso a importância do tratamento especializado e humanizado a essas mulheres.

O atendimento médico é oferecido para atender a saúde das pacientes, principalmente às vítimas de violência sexual, através da ginecologista, que além do atendimento instrui a população mediante palestras mensais, aberta ao público externo, sobre a saúde da mulher e meios de prevenção a doenças ginecológicas.

Importante destacar que o atendimento destina-se às mulheres e também aos respectivos dependentes em situação de violência doméstica e familiar, nos moldes do inciso I, artigo 35 da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006).

O centro de atendimento a mulher, ciente da dependência econômica que grande parte das vítimas tem do autor da agressão, oferece oficinas para a qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, e também, curso de educação financeira para garantir as condições de sustento e autonomia econômica. Essas mulheres também são orientadas a solicitar sua inclusão em programas de assistência e de inclusão social dos governos federal, estadual e municipal.

Com observância ao artigo 8º da Lei Maria da Penha, a Casa Rosa trabalha integrada, em um conjunto articulado com ações governamentais e não governamentais, como a Delegacia de Defesa da Mulher, Ministério Público, Defensoria Pública, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB, inclusive OAB Mulheres), saúde e educação (BRASIL, 2006).

Com a implementação da Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, no Município de Jaú (BRASIL, 2018), determinados serviços serão estendidos às demais mulheres (não vítimas de violência), como ginecologia e planejamento familiar, por exemplo. Essa extensão de determinados atendimentos a todas as mulheres torna o serviço público mais eficiente, além de corroborar na discrição do atendimento as mulheres vítimas de violência, haja vista que as usuárias dos serviços da Casa são confundidas pelas pessoas, não prestadoras dos serviços do centro de atendimento, que frequentam ou circundam esse espaço de atendimento.

Tal medida faz com que a mulher que adentra ao estabelecimento não seja alvo de constrangimento por quem passa pela avenida e a vê buscando acolhimento por ser vítima de violência. A entrada corriqueira de mulheres afasta qualquer constrangimento ou forma de obstáculo para o acesso da vítima aos serviços.

A coordenadoria da Casa Rosa executa papel importante de elo entre a Defensoria Pública, Delegacia da Mulher e Ministério Público, pois ao vivenciar a prestação de serviços nos casos concretos, observa as deficiências no cumprimento da Lei Maria da Penha, as quais são dirimidas através de diálogos e busca de soluções para a execução da norma e conseqüentemente, para melhor eficiência na prestação dos serviços.

Por fim, a Casa Rosa também atende o inciso IV, do artigo 35, da Lei, ao promover programas e campanhas de enfrentamento da violência doméstica e familiar. Todo ano, ao final do mês de novembro e início de dezembro, o centro de atendimento, junto a Prefeitura Municipal, promove 16 dias de ativismos pela não violência contra a mulher, com palestras e atividades.

Ademais, durante o ano, as integrantes do centro de atendimento, servidoras públicas e voluntárias, ministram palestras de conscientização da discriminação de gênero e violência doméstica a diversos estabelecimentos e instituições como escolas, Tiro de Guerra e empresas. Nessas últimas o objetivo das palestras vai além da conscientização sobre a igualdade de gênero, pois visa também à prevenção de acidentes de trabalho, haja vista que a mulher vítima de violência está mais sujeita a sofrer acidentes de trabalho, principalmente por conta de seu abalo emocional.

Todas essas atividades e serviços exercidos pela Casa Rosa concretizam as garantias da Lei Maria da Penha, dos Direitos Humanos e trazem as mulheres vítimas de violência o devido amparo para o enfrentamento da discriminação e conseqüente desigualdade perante o autor da agressão.

Isso resta claro quando se verifica as propostas recomendadas pela Organização das Nações Unidas, por meio da ONU Mulheres. O trabalho realizado pela Casa Rosa estão em consonância com projetos de busca da

igualdade de gênero que busca a meta 5 dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que é a busca da igualdade de gênero.

Ao acolher a mulher vítima de violência e fornecer cursos de capacitação para empoderamento feminino, para que a mulher crie sua independência financeira, a Casa atende além da Lei Maria da Penha, a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher, a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a violência contra a Mulher e a meta 5 da ODS (Agenda 2030) da ONU (ONU MULHERES, 2015).

A mulher empoderada deixa a posição de inferioridade, cultivada pela cultura patriarcal, e conquista sua autoestima e autorrespeito. Com isso, ela ganha um novo olhar sobre si e enfrenta a situação de violência doméstica em um estado psicológico muito melhor se comparado a situação em que ela é totalmente dependente do companheiro.

4 CONCLUSÃO

A Casa Rosa só é o centro de atendimento integral e multidisciplinar (art. 35, I, da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), que visa prevenir e combater a violência contra a mulher, porque os Direitos Humanos conquistados, no decurso da história da humanidade, abriram portas para essa realidade no cumprimento da busca da igualdade formal e material.

A criação desse espaço para a prestação de serviços decorreu da forte influência dos Direitos Humanos estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelas Convenções Internacionais, em especial a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e a decisão da Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), que compeliu o Estado brasileiro a reformular sua legislação e suas políticas em relação à violência contra a mulher.

Os serviços prestados na Casa faz desse centro de atendimento integral e multidisciplinar, uma referência à preservação da dignidade humana dessas mulheres e demonstra que é possível implementá-la nas demais cidades do nosso país sem grandes custos aos cofres públicos.

As palestras de conscientização à sociedade é uma forma de minimizar, em longo prazo, a causa da violência contra a mulher: a discriminação em decorrência da desigualdade de gênero. Isto estimula a participação da sociedade na luta pelo combate à violência da mulher e fortalece a causa por ter o envolvimento de pessoas externas em relação às partes envolvidas.

Todo esse trabalho do centro de atendimento desperta o engajamento da sociedade, o que permite o cumprimento gradativo de outros mecanismos de prevenção a esse tipo de violência (estabelecidos no artigo 35 da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), como por exemplo, um futuro centro de educação e de reabilitação para os agressores.

O Centro de Referência e atenção à mulher – Casa Rosa, ao oferecer os mais variados serviços às mulheres vítimas de violência, adicionado ao atendimento da economicidade pelo município, demonstra que os Direitos Humanos oferecem vasto campo para sua execução, basta valer-se de criatividade para aplicá-los ao caso concreto. O projeto da Casa Rosa é desafiador e mostra que é preciso retirar os Direitos Humanos do papel e lhe dar vida para que, assim, seja garantida a dignidade da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, M. J. A mulher e a violência psicológica. *Migalhas*, [Ribeirão Preto], 2 mar. 2020. Editorial Migalhas de Peso. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/321031/a-mulher-e-a-violencia-psicologica>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 4.377 de 13 de setembro de 2002*. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4377.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 9 out. 2018.

BRASIL. Senado Federal. Procuradoria Especial da Mulher. *Casa Rosa: um exemplo que vem de Jaú*. Brasília, DF, 2018. Notícias. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/comum/casa-rosa-um-exemplo-que-vem-de-jau>. Acesso em: 15 out. 2018.

FERREIRA FILHO, M. G. *Curso de direito constitucional*. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

INSTITUTO MARIA DA PENHA - IMP. *Quem é Maria da Penha*. Fortaleza, [2018]. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher*. 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher*. 1994. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/oea/mulher2.htm>. Acesso em: 10 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU Mulheres. *Paridade de gênero. Por um planeta 50-50 em 2030*. Um passo decisivo pela igualdade de gênero. 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050-2030/paridade/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PIMENTEL, S. Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW 1979). In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres*. [Organização, edição e projeto gráfico Heloisa Frossard]. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 13-32. (Série Documentos). Disponível em: https://assets-compromissoeatitude-ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2012/08/SPM_instrumentosinternacionaisdireitosdasmulheres.pdf. Acesso em: 24 jan. 2021.

SILVA, J. A. *Teoria do conhecimento constitucional*. São Paulo: Malheiros, 2014.

LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER ES UNA VIOLACIÓN A LOS DERECHOS HUMANOS: UN ESTUDIO DE CASOS RESPECTO DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN PSICOMÉDICA Y DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS QUE TRABAJAN EN LA PREVENCIÓN Y ERRADICACIÓN DE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN TUCUMÁN

Griselda Alfaro

INTRODUCCIÓN

La violencia contra la mujer es quizás la más vergonzosa violación de los derechos humanos. No conoce límites geográficos, culturales o de riquezas. Mientras continúe, no podremos afirmar que hemos realmente avanzado hacia la igualdad, el desarrollo y la paz. (Kofi Annan).

En el año 1993 en Viena, la violencia contra las mujeres y niñas fue catalogada como una grave violación de sus derechos. Ese mismo año, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) declaró que por su magnitud y efectos sobre la salud y el desarrollo, la violencia es un tema de salud pública que requiere de la atención de los Estados.

La Organización de Naciones Unidas, también define la violencia contra la mujer como “[...] todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vía pública o privada.” (ONU, 1993).

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define a la violencia como “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”

La violencia contra la mujer está presente en la mayoría de las sociedades pero a menudo no es reconocida, dado los procesos de invisibilización y naturalización de las relaciones interpersonales desiguales.

En palabras Violeta Correa (2009) “[...] la de restricción de derechos a las mujeres es histórica, multicultural, y se expresa especialmente en la división entre el espacio público y privado.”

En la actualidad, la violencia contra las mujeres es continúa siendo un problema de Salud Pública por la prevalencia y frecuencia de sus diferentes formas de presentación, así como, por las consecuencias que tiene sobre la salud y por el costo de vidas humanas que genera.

Así, la violencia es una forma de relación social que surge cuando uno de los términos de esa relación realiza su poder acumulado en tanto ve amenazados los símbolos y valores que sostienen el mismo¹.

¹ Correa, V., 2009, “Género y políticas públicas. Elementos para la discusión”, en Abordajes frente a la violencia familiar desde una perspectiva de género y de infancia, Primera edición, UNICEF Argentina y el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires.

VIOLENCIA FAMILIAR

Ruth Teubal² (FONTENLA, 2008) define la violencia familiar o intrafamiliar como “[...] cualquier conducta abusiva entre los integrantes de una familia, conducta en la cual existe una direccionalidad reiterada desde los más fuertes hacia los más débiles. El vínculo abusivo comporta un desequilibrio de poder.”.

Corresponde asignarle a la violencia que se desarrolla en el ámbito familiar, el tratamiento adecuado, porque está atravesada por factores psicológicos, sociales, culturales, políticos, jurídicos, económicos, etc. y a su vez se caracteriza como un modo de relación abusiva, crónica y permanente.

En consecuencia, tal como venimos sosteniendo, la violencia familiar es un problema complejo característica es la cronicidad y la circularidad, por esta razón, la antropóloga Lenore Walker desarrolló lo que denominó, precisamente, el CÍRCULO o CICLO DE VIOLENCIA que se produce del siguiente modo:

Fase 1: Acumulación de Tensión: En general toma de forma de agresión psicológica y/o emocional. Se manifiesta verbal o gestualmente a través de insultos, gritos, burlas, descalificaciones, prohibiciones, humillaciones.

Fase 2: Explosión Violenta: Se manifiesta como una descarga incontrolable de violencia física y que puede comenzar con pellizcos, empujones, tirones de cabellos, para luego escalar a puñetazos, patadas, quemaduras, violaciones, destrucción violenta de objetos, encerramientos.

Fase 3: Arrepentimiento o Luna de Miel: esta etapa se caracteriza por el arrepentimiento del agresor y la asunción de un compromiso de cambio generalmente basado en el cambio que deberá emprender la víctima para que él (el agresor) no vuelva a reproducir el episodio violento. Esta etapa refuerza el sentimiento de culpabilidad de la víctima, y es la que la lleva a permanecer en la relación. Por su parte el agresor en esta etapa utiliza todos los recursos necesarios para desalentar o hacer desistir a la víctima de su decisión de terminar con la relación.

² Fontenla, M., 2008, Diccionario de estudios de Género y Feminismos, Editorial Biblos.

La duración de cada una de estas fases es variable, pero puede afirmarse que la antigüedad del conflicto violento lleva a que cada una de ellas dure cada vez menos tiempo llegando en algunos casos a vivenciarse estas etapas en un mismo día. Y ello obedece a que en el tiempo se instala una verdadera escalada de violencia.



Fuente: Adaptado de Lenore E. Walker (1979). Disponible en: <http://sivio.san.gva.es/146>

En este sentido, y dentro del marco planteado se considera que la violencia de género reproduce el dominio patriarcal al desvalorizar, denigrar y amedrentar a las mujeres, excluyéndolas del acceso a bienes materiales, simbólicos, recursos y oportunidades y ubicándolas en relaciones de desigualdad y subordinación.

En este contexto, podemos decir que la violencia hacia la mujer es una forma de violencia, producto de la violación de los derechos humanos de las mujeres, en los ámbitos público y privado, está conformada por el conjunto de conductas avaladas por la impunidad social y del Estado y puede culminar en daños físicos severos, diversas formas de homicidios y desapariciones (SCHMUKLER, 2010).

Esta violencia hacia la mujer se expresa en diferentes ámbitos, clases sociales y vínculos, ya sean relaciones de parentesco, trabajo, educativas,

inter e intra clases, entre otras. La cultura refuerza a través imágenes, enfoques, explicaciones, esta violencia como algo natural; autorizando una violencia que es ilegal pero “legítima”. Esas imágenes se basan en y son reforzadas por criterios culturales acerca de la masculinidad y la feminidad.

MARCO NORMATIVO: DE LO GENERAL A LO PARTICULAR

Argentina cuenta con normativa internacional a través de los Pactos Internacionales de Derechos Humanos con jerarquía constitucional, reconocidos en el artículo 75 inc 22. Así, podemos mencionar la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*, conocida como CEDAW por sus siglas en inglés. La CEDAW fue aprobada por Naciones Unidas y luego ratificada por nuestro país a través de la ley Nacional 23179 (ARGENTINA, 1985).

El Artículo 1 de la CEDAW (ONU, 1981), expresa:

A los efectos de la presente Convención, la expresión ‘discriminación contra la mujer’ denotará toda distinción, exclusión, restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier esfera.

Del artículo primero transcripto surge con claridad qué se entiende por discriminación contra la mujer. La discriminación contra la mujer viola los principios de igualdad de derechos y del respeto de la dignidad humana. Constituye un obstáculo para alcanzar el bienestar de la sociedad y de la familia.

Cabe resaltar que, en la CEDAW se habla de discriminación contra la mujer sin hacer referencia a la violencia expresamente. Es necesario

insistir en algo que adelantamos: la discriminación contra la mujer es una forma de violencia y como tal una violación a los derechos humanos.

A nivel regional contamos con la *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer*, conocida como *Belén do Pará* (OEA, 1994). La misma fue adoptada por la Organización de Estados Americanos (OEA), en Brasil y Argentina la ratificó por medio de la Ley Nacional 24632 (ARGENTINA, 1996).

La Convención *Belén do Pará* en sus artículos 1° y 2° respectivamente, define que para los efectos de la Convención se entiende por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.

Por otro lado, la violencia contra la mujer incluye la violencia física, sexual y psicológica: A. que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual; B. que tenga lugar en la comunidad y sea perpetrada por cualquier persona y que comprende, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, C. que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes, donde quiera que ocurra.

El Artículo 7° reconoce que los Estados Parte condenan todas las formas de violencia contra la mujer y convienen en adoptar, por los medios apropiados y sin dilaciones, políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia y en llevar a cabo lo siguiente: inciso f) establecer procedimientos legales justos y eficaces para la mujer que haya sido sometida a violencia, que incluyan, entre otros, medidas de protección, un juicio oportuno y el acceso efectivo a tales procedimientos.

Este inciso es de particular importancia ya que es base fundamental para rechazar las medidas de suspensión de juicio a prueba o *probation*.

Tanto a nivel internacional de Naciones Unidas como regional de la OEA, que Argentina haya ratificado las Convenciones significa que el Estado se obliga a diseñar, implementar y monitorear las políticas con enfoque de derechos teniendo como horizonte la Convención, bajo riesgo de incurrir en responsabilidad internacional.

Bajando en la escala, a nivel nacional, contamos con la Ley 24417 de *Protección contra la Violencia Familiar* (ARGENTINA, 1994), que a su vez cuenta con el Decreto Reglamentario 235/96.

Esta herramienta legal contempla el funcionamiento de Centros de Información y Asesoramiento sobre violencia con personal con formación específica en Violencia Familiar.

Esta ley posibilita la interacción entre el Poder Judicial y las instituciones públicas especializadas en la temática.

La ley claramente expone que los profesionales de la salud y de los servicios asistenciales, sociales y educativos tienen la obligación de denunciar los hechos de violencia de los que tengan conocimiento. Asimismo, podemos mencionar la *Ley Nacional 26485 denominada Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales* (ARGENTINA, 2009). Esta ley contempla la creación del Observatorio de la Violencia contra las Mujeres en el ámbito del Consejo Nacional de las Mujeres.

En sus artículos 4°, 5° y 6° respectivamente desarrolla que se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.

Por otro lado, detalla los Tipos de Violencia:

1. Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato agresión que afecte su integridad física.

2. Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3. Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

4. Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de: a) La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes; b) La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales; c) La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna; d) La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5. Simbólica: La que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad

y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad. También la ley menciona las modalidades entendidas como las formas en que se manifiestan los distintos tipos de violencia contra las mujeres en los diferentes ámbitos, quedando especialmente comprendidas las siguientes: a) Violencia doméstica contra las mujeres: aquella ejercida contra las mujeres por un integrante del grupo familiar, independientemente del espacio físico donde ésta ocurra, que dañe la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, la libertad, comprendiendo la libertad reproductiva y el derecho al pleno desarrollo de las mujeres. Se entiende por grupo familiar el originado en el parentesco sea por consanguinidad o por afinidad, el matrimonio, las uniones de hecho y las parejas o noviazgos. Incluye las relaciones vigentes o finalizadas, no siendo requisito la convivencia; b) Violencia institucional contra las mujeres: aquella realizada por las/ los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil; c) Violencia laboral contra las mujeres: aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral; d) Violencia contra la libertad reproductiva: aquella que vulnere el derecho de las mujeres a decidir libre y responsablemente el número de embarazos o el intervalo entre los nacimientos, de conformidad con la Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; e) Violencia obstétrica: aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización

y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.929. f) Violencia mediática contra las mujeres: aquella publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres.

ANTECEDENTES NORMATIVOS EN TUCUMÁN

A nivel local, tema que he abordado en mayor profundidad o tema objeto de este estudio, Tucumán cuenta con la Ley 6346 de *Violencia Familiar, Doméstica y/o abuso sexual* (TUCUMÁN, 1992) que prevé la capacitación de los recursos humanos para que la asistencia sea oportuna, adecuada y accesible. Esta Ley prevé expresamente realizar acciones intersectoriales con los Ministerios de Asuntos Sociales, de Gobierno, Educación, Justicia, Municipalidades, Poder Judicial, Iglesia, confesiones religiosas y organizaciones intermedias, pero sorprendentemente no menciona al Ministerio de Salud.

Otro instrumento legal que debemos mencionar en esta provincia es la Ley 7264 *Régimen de Protección a la víctima de Violencia Familiar* (TUCUMÁN, 2002), la que en su artículo 1° reconoce por violencia familiar toda acción, omisión o abuso, que afecte física, psicológica, emocional, sexual y/o la libertad de una persona en el ámbito del grupo familiar, aunque no constituya un delito. Al respecto, un aporte significativo de la ley es el tratamiento específico de la violencia contra las mujeres. Esta especificidad permite visualizar quiénes son las víctimas mayoritarias de determinadas manifestaciones de violencia y el trasfondo de género del problema. En otras palabras, pone en evidencia que el factor de riesgo para sufrir determinados tipos de violencia es el solo hecho de ser mujer.

La ley mencionada establece: a) la competencia que recae sobre el juez civil en familia y sucesiones, como también la legitimación (artículo 2); b) procedimiento (artículo 3); c) medidas cautelares a adoptar (artículo 4); d) audiencia (artículo 5); e) seguimiento de las medidas adoptadas (artículo 7).

En materia penal, el artículo 304 del Código Procesal Penal de Tucumán expresa: “Toda persona que sufre lesiones o maltratos físico o psíquico por parte de alguno de los integrantes del grupo familiar podrá denunciar estos hechos en forma verbal o escrita y solicitar medidas cautelares conexas ante cualquier funcionario judicial o policial quienes de inmediato y sin más trámite deberá comunicarlos antes el Fiscal de Instrucción, para que se expida dentro de un plazo que no podrá exceder de 24 hs., sobre la procedencia de la misma. Cuando los damnificados fuesen menores o incapaces, ancianos o discapacitados, los hechos deberán ser denunciados por sus representantes legales y/o Ministerio Público. También estarán obligados a efectuar la denuncia los servicios asistenciales sociales o educativos, públicos o privados, los profesionales de la salud y todo funcionario público en razón de su labor. El menor o incapaz puede directamente poner en su conocimiento de los hechos al Ministerio Público” (TUCUMÁN, 2010a).

Tucumán en el año 2010 adhirió por medio de la Ley 8336, a la Ley Nacional N° 26485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales (TUCUMÁN, 2010b).

Sumamos también a Ley provincial 8293 *Protección integral de los derechos de la familia, de las niñas, niños y adolescentes*. Esta ley recepciona la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley Nacional 26061 de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (TUCUMÁN, 2010c).

En términos simbólicos y políticos, la contribución de la nueva normativa internacional, regional nacional y local es sustancial porque otorga visibilidad a un problema que el Estado mantenía oculto. Aquí es clave el papel que históricamente han tomado las acciones colectivas, como

sostiene Chejter (1995) “las políticas estatales de intervención referidas a la violencia contra las mujeres no surgieron de modo espontáneo sino que fueron el resultado de las acciones colectivas y solidarias de las mujeres”³.

En este sentido, podemos mencionar a Carlos Santiago Nino, quien sostiene que los Derechos humanos pueden asemejarse al descubrimiento de la electricidad. La misma estaba en la naturaleza pero si no se la descubría y canalizaba para darle utilidad de nada servía. Lo mismo sucede con los derechos, se encuentran en la naturaleza pero es necesario que ingresen al mundo jurídico para dotarlos de poder y exigibilidad en caso de su vulneración.

De igual manera, Pedro Nikken, ex miembro de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, sostiene que los derechos son progresivos y eso significa que no es posible volver atrás en su reconocimiento y en las herramientas para su promoción y efectivización.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La incorporación de la perspectiva de género implica la posibilidad de efectuar un análisis crítico e integral de un determinado fenómeno, comprendiendo cómo opera la discriminación en la vida en sociedad. Esta perspectiva nos remite a las características de mujeres y de varones, definidas socialmente y moldeadas por factores culturales, razón por la cual son susceptibles de transformación⁴(BADILLA; TORRES GARCIA, 2004).

Es decir, realizar un análisis desde la perspectiva de género pone de manifiesto que las relaciones existentes en la sociedad son jerarquizadas y se encuentran atravesadas por la lógica del poder patriarcal.

³ Chejter, S (1995) Intervención estatal y política antiviolencia, Rev. Travesías 3, Buenos Aires.

⁴ Badilla, A. E., Torres García, I., (2004), “La protección de los Derechos de las mujeres en el Sistema Interamericano”, en El Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos y los derechos de poblaciones migrantes, las mujeres, los pueblos indígenas y los niños, niñas y adolescentes, Tomo I., Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

La violencia basada en el género reviste particular importancia porque es un concepto que engloba diversas manifestaciones de abuso cometidas contra las mujeres, las niñas y las adolescentes. Se resalta así la direccionalidad genérica de una forma común y socialmente legitimada de violencia, es decir, se reconoce que la misma o el riesgo de experimentarla, están asociados a la pertenencia al género femenino.

MÉTODO

Trabajamos un diseño de tipo descriptivo exploratorio ya que existen reducidos antecedentes en torno a la problemática y por la significación entre los colectivos seleccionados y el tratamiento del tema en efectores públicos (SAUTU *et al.*, 2005). Se trata, además, de un tipo de diseño que posibilita el abordaje cualitativo y técnicas de investigación poco intrusivas que dan cuenta de la perspectiva de los actores (SOUZA MINAYO *et al.*, 2004).

Población:

a. Universo o población objetivo

- Servicios de asistencia psicomédica y de servicio social
- Instituciones específicas de atención en casos de Violencia

b. Unidad de análisis, criterios de inclusión y exclusión;

- Legislación y Programas nacionales, provinciales y locales sobre violencia familiar.

- Programa Provincial de Prevención y Asistencia a la Violencia (SIPROSA) con mención a los

Hospitales Públicos.

Muestra 1

Profesionales de la salud del Programa Provincial de Prevención y Asistencia a la Violencia (SIPROSA) correspondientes a los Hospitales Públicos Padilla, Maternidad, Niños, Centro de Salud, médicos, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, etc. que realicen actividades de prevención y/o asistencia a la mujer objeto de violencia doméstica.

Muestra 2

Referentes e integrantes de las instituciones de la Defensoría del Pueblo, Oficina de la Mujer, Observatorio de la Mujer, División Centro de Atención y Orientación en Violencia Familiar. Muestra 3

Informantes clave, en carácter de consultos: académicos y profesionales, estudiosos del tema. Selección de técnica e instrumento de recolección de datos. Fuentes primarias y secundarias. Para la obtención de datos trabajaremos con datos primarios elaborados a partir de:

- Entrevistas semi-estructuradas a efectores públicos que desarrollan estrategias para enfrentar la problemática de la violencia hacia la mujer.
- Técnica del informante clave: entrevistas a académicos y profesionales

Los datos secundarios se producen a través de:

- Estadísticas; estatutos; materiales de difusión (folletos, videos); material periodístico, leyes vigentes, etc.
- Formularios varios
- Base de datos del proyecto de investigación Derechos Humanos en un Estado Constitucional de Derecho: Derecho a la Salud aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Tucumán.

RESULTADOS

El presente trabajo ofrece el producto de una serie de reflexiones e indagaciones en la búsqueda de dar respuesta a un conjunto de interrogantes respecto de la violencia contra la mujer en el ámbito familiar, tales como ¿Cuáles son las características de la violencia familiar? ¿Cuáles son las características de las demandas en que se interviene? ¿Hay avances institucionales en el tratamiento de la violencia? ¿Qué aportes innovadores realizan los profesionales en el abordaje de la violencia familiar? ¿Qué le aporta la perspectiva de género al abordaje de las demandas en los casos de violencia familiar? ¿Se cumple con las leyes existentes es decir se ejercen efectivamente los derechos de género?

Estos interrogantes fueron planteados a todos los entrevistados en sus diferentes roles, con la finalidad de evidenciar que el fenómeno de la violencia no debe analizarse aisladamente, para quienes la sufren producen diversas y múltiple significaciones. Según el modo en que se interprete la violencia, se establecerá el modo en que será intervenida.

OBSERVATORIO DE LA MUJER

El Observatorio de la Mujer, está ubicado en el centro de salud Zenón Santillán en Tucumán, conocido como Centro de Salud, es un espacio intersectorial e interinstitucional que surgió como una experiencia innovadora desde el Ministerio de Desarrollo Social con la creación de la “Comisión Coordinadora de Acciones para la Mujer” formada por representantes de diferentes áreas gubernamentales: Educación, Salud Pública, Políticas Sociales, Justicia, Desarrollo Productivo y Seguridad. De dicha comisión, a través del Decreto N° 1446/05, depende el Observatorio (TUCUMÁN, 2005). Es importante advertir que este año el Observatorio cumple 10 años de vida en la comunidad.

La razón por la que el Observatorio se encuentra en un hospital público, es estratégica, porque posibilita que la mujer que sufre violencia pueda salir de su hogar sin dar explicaciones o en caso de consultas,

mencionar que se dirige al centro de salud a un control. Su horario de atención es extendido entre las 7 hs a 19 hs.

El objetivo principal del Observatorio es generar conocimiento e información a los fines de contribuir a la formulación de políticas, difusión de información y elaboración de herramientas apropiadas para el seguimiento e implementación de aquellas; con una perspectiva de convergencia disciplinaria, cuyo eje transversal es el enfoque de género.

En el Decreto, en sus artículos 4° y 5° respectivamente se detallan las funciones y dependencia del Observatorio:

Artículo 4: La Comisión deberá programar tareas por etapas, definiendo los campos fundamentales a considerar, como la salud de las madres, la violencia contra las mujeres, promoción de sus derechos, acceso igualitario a la educación y al trabajo, entre otros. Podrá recabar y sistematizar datos de diversas fuentes informativas, elaborar indicadores cualitativos y cuantitativos, articular acciones y proponer acciones.

Artículo 5: Dentro del ámbito de la Comisión funcionará el OBSERVATORIO DE LA MUJER cuyo principal objetivo será el de generar conocimiento y acopiar información a fin de contribuir a la formulación de políticas, difusión de información, elaboración de herramientas apropiadas para el seguimiento e implementación de aquellas.

El Observatorio está estructurado sobre 4 componentes:

- Estadísticas: cuya finalidad es producir información para procesar e interpretar la realidad.
- Atención, Orientación, y Prevención de la Violencia contra la Mujer: en este sentido, cabe destacar que cuando la persona concurre al Observatorio es recibida por un equipo de profesionales interdisciplinario: abogadas, psicólogas, trabajadoras sociales ya que el abordaje es interdisciplinario.

Por otro lado, ante la concurrencia espontánea de la persona y luego de la entrevista se elabora un Plan de Trabajo para que la mujer u

hombre que concurrió pueda reflexionar sobre sus prácticas cotidianas y explicándole las prestaciones del Observatorio. “Al Observatorio llega una persona, sea mujer u hombre, no un expediente.” (Lic. Susana Noe) Como se mencionó, por un lado, el Observatorio recibe la demanda espontánea y por el otro lado, trabaja con entrevistas pactadas si la persona así lo acepta y ello implica el seguimiento de todo el equipo interdisciplinario.

El Observatorio cuenta con diferentes Proyectos con la finalidad de garantizar y restituir derechos: Proyecto “Movilidad geográfica para mujeres en situación de Violencia”. La propuesta de trabajo se centra en dos aspectos: - Situaciones de emergencia: en casos de que la mujer deba abandonar su hogar por situaciones de alto riesgo.

- Intervenciones posteriores: a fin de facilitar su asistencia a los servicios de atención, para que pueda recibir el acompañamiento adecuado. Se le provee recursos para: pasajes urbanos, interurbanos, fletes, taxis.

Proyecto “Fondo de emergencia para mujeres en situación de violencia”. En caso de: necesidad inminente de salida del hogar por peligro inminente de daño a su integridad física o la de sus hijos, imposibilidad manifiesta de cubrir necesidades básicas del ser humano: alimentos medicamentos, pañales, alojamiento, etc.

Las mujeres reciben directamente el beneficio, sin mediación de instituciones, ni tiempos burocráticos, que significan demoras innecesarias, a su vez participan de un taller mensual, a modo de encuentro vivencial, donde se trabaja sobre la construcción de alternativas para afrontar los nuevos desafíos.

Proyecto “Intervención en momentos de crisis para mujeres en situación de violencia,” se brinda asistencia inmediata, orientando a las mujeres de manera oportuna, cuando las instituciones ya hayan cerrado sus puertas. Los profesionales intervinientes pueden dirigirse a las comisarías, hospital o inclusive realizar la atención en sus consultorios particulares. Esta atención se brinda en el tránsito entre el momento de crisis hasta el inicio de un plan de trabajo integral.

A través de firmas de convenios, se articula con el Colegio de Psicólogos y el de Trabajadores Sociales quienes proporcionan un listado de profesionales que cubren los días completos de la semana y son las OSC y movimientos de mujeres quienes detectan a las mujeres en situación de crisis, comunicándose para activar la asistencia inmediata, cualquiera sea el punto geográfico.

- **Coordinación y Capacitación:** en este componente prevalece el fortalecimiento del recurso humano del Observatorio así como del personal de salud, policial, etc. La capacitación es constante y continua dada que las normas avanzan en reconocimiento de derechos y se requieren prácticas institucionales adecuadas a las mismas.
- **Consejería Territoriales sobre Violencia a la Mujer:** este componente trabaja con un Ciclo de 4 encuentros en los cuales se capacita a efectores de la comunidad para dar respuesta desde el territorio local.

Dado que por lo general la mayor parte de las instituciones funcionan en la Capital de Tucumán, surgió la necesidad de llegar al interior de la provincia porque muchas localidades se encontraban invisibilizadas y ante las situaciones de violencia las personas no sabían dónde recurrir en sus comunidades. Por dicho motivo, se avanzó en el trabajo con las Comunas para lograr una articulación con el Consejo Nacional de la Mujer.

Podemos afirmar entonces que, en la actualidad, en Tucumán la mayoría de los Municipios cuentan con espacios institucionales para la Mujer, llamados de diferente manera: Área Mujer, Consejería de la Mujer, etc.

Todos estos espacios mencionados tienen por finalidad brindar asesoramiento sobre sus derechos y una derivación asistida en caso de ser necesario al Observatorio de la Mujer. Este componente tiene la característica de ser una bisagra ya que siempre actúa en RED y de esa forma se optimiza la llegada al territorio.

Como mencionamos anteriormente, el Observatorio se encuentra en el Centro de Salud, que recibe consultas de toda la provincia y algunas provincias de la Región NOA. En este contexto, los médicos que se encuentran en las diferentes salas ante la mínima sospecha de una posible situación de violencia realizan una interconsulta con el Observatorio quien concurre a ver a la persona y brindarle asesoramiento y contención. Los servicios que más interactúan con el Observatorio son los de quemados, traumatología, clínica médica y la guardia.

Cabe destacar que en la mayoría de los casos la persona ingresa al hospital sea a la guardia o a la sala por lesiones, no por violencia y en esa situación son los médicos quienes se comunican con el Observatorio para que intervenga con su equipo interdisciplinario. Como el Observatorio trabaja con una perspectiva integral, cuenta con programas para:

- Prevención de Cáncer de mama
- Prevención de Cáncer de Cuello Uterino
- Control de enfermedades Cardiovasculares

Desde hace cuatro años el Observatorio trabaja con el Trailer Sanitario de la Mujer que recorre la provincia y realiza de manera gratuita consultas y estudios médicos, con la finalidad de fomentar la prevención de enfermedades que afectan a las mujeres así como, garantizar el acceso al derecho a la salud. El Trailer está equipado como un consultorio polifuncional integrado por un mamógrafo, un electrocardiógrafo y un laboratorio para los estudios de Papanicolaou.

Cabe destacar que el Observatorio abrió sus puertas a la comunidad con 2 profesionales, en la actualidad trabajan 15 profesionales de manera interdisciplinaria.

Existe una línea de celular identificada con el número 381-156004978 que funciona las 24 hs para los casos de emergencias y situaciones críticas.

DIVISIÓN CENTRO DE ATENCIÓN Y ORIENTACIÓN EN VIOLENCIA FAMILIAR

El día 2 de Julio de 2007, el Ministerio de Seguridad Ciudadana creó en el ámbito del Departamento General de Policía la “División Centro de Atención y Orientación en Violencia Familiar” a través de la Resolución Ministerial 174/7, ubicada en la calle Don Bosco 1886 de San Miguel de Tucumán.

La División aborda la problemática de la violencia familiar desde una perspectiva integral e interdisciplinaria, y en este sentido, es necesario destacar que, esta propuesta es superadora del estricto tratamiento policial.

Cuando se trata de consulta espontánea, toda persona que asiste al Centro de Atención y Orientación en Violencia Familiar es atendida por la guardia del personal policial femenino, en constante capacitación en la temática, quienes trabajan las 24 horas del día los 365 días del año.

A su vez, el equipo profesional que son civiles está formado por 2 abogados, 1 procuradora, 2 administrativos, 3 psicólogos. La persona que asiste a la consulta recibe la inmediata contención psicológica; la orientación social de los lugares a los que puede acudir en caso de emergencia y el asesoramiento legal sobre las herramientas de protección -civiles y penales- que nuestro sistema legal tiene previsto para casos de violencia.

Los profesionales llenan una ficha de evaluación con la finalidad de saber si se trata de una situación de riesgo. En función de la entrevista con la persona se evalúa si es necesario realizar la denuncia. En ese caso, se deriva a la guardia policial para la denuncia que luego es derivada a la fiscalía correspondiente.

La División realiza derivaciones asistidas para asistencia psicológica, médica, a la Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia para el caso de Niños, Niñas y Adolescentes. En palabras de la Lic. Patricia Santucho:

Violencia hay en todas partes, a veces pecamos por teorizar como si la violencia fuera abstracta y hacemos definiciones y en realidad no la vemos. En la actualidad se advierte mayor número de consultas de los hombres, esto pone de manifiesto la perspectiva de género. Entre las consultas que llegan con mayor frecuencia se pueden mencionar: amenazas de muerte, lesiones, malos tratos verbales. La entrevista tiene la finalidad de ser una herramienta para que la persona pueda ubicarse en el ciclo de la violencia y cuando esté decidida radique la denuncia si aún no está convencida. La persona que llega en situación de violencia se encuentra en un estado de angustia y por lo tanto, es necesaria la contención psicológica inmediata. En sus relatos se advierte la cultura patricarcal como dominante. Respecto de la institución puedo mencionar que hay cambios en la estructura policial, de hecho, en la actualidad en la escuela de policías cursan una materia denominada Violencia Familiar.

Respecto de los desafíos sería bueno contar con el aporte clínico y un espacio dedicado a los niños, niñas y adolescentes para cuando las mujeres llegan a la consulta o a realizar la denuncia con sus hijos.

OFICINA DE VIOLENCIA DOMÉSTICA

El 21 de septiembre de 2009, por medio de la Acordada N° 810/09, la Corte Suprema de Justicia de Tucumán creó la Oficina de Violencia Doméstica (OVD)(ARGENTINA, 2006) que se encuentra dentro del Poder Judicial y bajo dependencia directa del máximo Tribunal.

La OVD funciona como una oficina administrativa que aborda la problemática de violencia doméstica desde una perspectiva interdisciplinaria; hay abogados/as, trabajadoras sociales, psicólogos/as y médicas legistas cuyo modelo a seguir es la Oficina de Violencia Doméstica de la Nación a cargo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.

Los objetivos de la OVD son: a) Facilitar el acceso a justicia a las víctimas de violencia; b) Proporcionar información sobre las medidas o

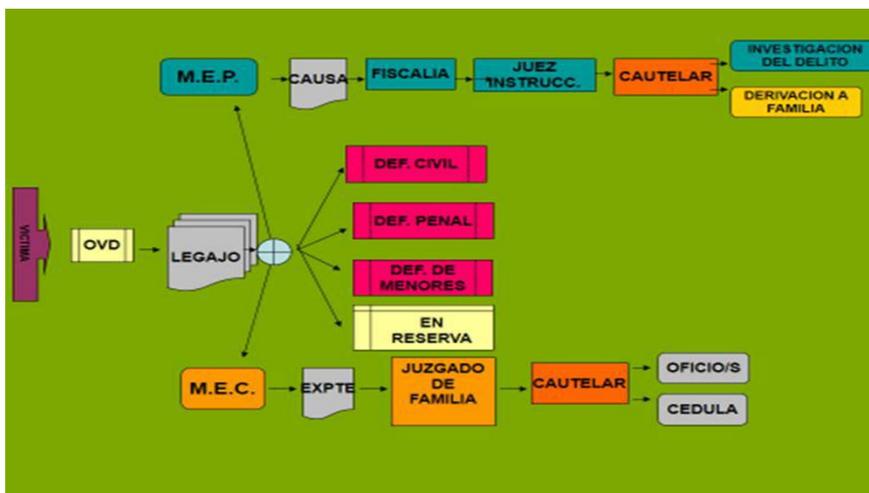
acciones judiciales posibles; c) Realizar un informe de riesgo y evaluar éste; d) Coordinar acciones con las instituciones u organismos que trabajan con la problemática de violencia doméstica y e) Seguimiento de los casos ingresados y elaborar estadísticas.

La Oficina de Violencia Doméstica de Tucumán, a través de sus equipos técnicos, facilita a las víctimas de violencia, el acceso a la justicia brindándoles orientación jurídica y psicosocial sobre la temática. Además se realizan las derivaciones que correspondan, según el caso, para que la persona que sufre la problemática esté en condiciones emocionales de sostener la/as medida/as que se dicten oportunamente, de conformidad con las disposiciones de la mencionada la Ley Nacional 26485 sobre Protección Integral de la Mujer, a la que Tucumán adhirió mediante la Ley 8336 (TUCUMÁN, 2010b).

La OVD trabaja en forma coordinada con el ámbito penal y el civil. Así, además de las derivaciones al ámbito civil o penal de las situaciones de violencia doméstica, los equipos interdisciplinarios al evaluar en forma integral a la víctima de violencia y a fin de que ésta pueda sostener la/as medida/as que se dicten a su favor, se realizan desde la OVD las derivaciones psicosociales pertinentes conforme las Políticas Públicas existentes en la provincia. A modo de ejemplo, muchas víctimas son derivadas al Observatorio de la mujer, donde, a través de psicólogas/os y/o trabajadoras sociales sostienen a las víctimas de violencia realizándole un seguimiento, tal como se analizó anteriormente. En estos casos, personal de la OVD y del Observatorio de la mujer están en contacto de manera permanente.

De este modo se informa debidamente a las víctimas de violencia acerca de cuáles son los medios legales de protección; las consecuencias de iniciar una medida cautelar y qué otras medidas o acciones pueden pedir en sede judicial para complementar las medidas solicitadas. La información brindada no es únicamente jurídica sino que también se orienta en el aspecto psicosocial realizando las derivaciones pertinentes para el abordaje integral de la problemática.

La OVD trabaja respetando las disposiciones emanadas de la CEDAW y la Convención de Belém do Pará.



Fuente: Power Point de la Lic. Marta Palazzo, Coordinadora de la OVD, Tucumán (ARGENTINA, 2006).

OFICINA DE LA MUJER

La Oficina de la Mujer (OM) fue creada por la Corte Suprema de Justicia de la Provincia (CSJT) de Tucumán, por medio de la Acordada N° 721/12 a los efectos de llevar adelante la planificación y la implementación de estrategias que promuevan la igualdad de género. De este modo comparte los esfuerzos nacionales e internacionales por alcanzar un Estado de Derecho basado en la igualdad real de varones y mujeres, siguiendo la política adoptada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Entre sus objetivos, podemos mencionar:

1. Acordar políticas con la Oficina de la Mujer de la Corte Suprema de Justicia de la Nación.
2. Coordinar acciones con los restantes poderes del Estado referidas a la aplicación de la Ley Nacional 26485.
3. Desarrollar actividades de formación e investigación en perspectiva de género con las instituciones académicas, públicas y privadas, vinculadas al Poder Judicial.

4. Organizar actividades de capacitación para todo el personal del Poder Judicial tendientes a la incorporación de las perspectivas de género tanto en la prestación del servicio de justicia como en el ámbito de las relaciones laborales.
5. Elaborar estadísticas e informes sobre su funcionamiento.
6. Colaborar con la actividad de las oficinas judiciales atendiendo a las necesidades que éstas tengan para cumplir adecuadamente con los compromisos internacionales sobre la materia con el objetivo de que su actividad se enmarque en tales exigencias normativas.
7. Realizar cualquier otra función o tarea que este Tribunal le encomiende relacionada con la perspectiva de género.

Para que el plexo normativo existente sea eficiente y eficaz es necesario que cada una de las personas que trabajan en el Poder Judicial tenga una formación con enfoque de género para comprender el porqué de la existencia de la discriminación, la desigualdad en las relaciones jerárquicas de poder, la violencia contra la mujer, entre otras particularidades.

Sin querer ser reiterativos, la temática de género nos remite a una forma de relación, que es una construcción social y cultural entre mujeres y hombres a partir de una serie de estereotipos que ambos, mujeres y varones, portamos sobre lo que es ser varón o ser mujer en diferentes sociedades.

Siguiendo el pensamiento de Diana Maffía⁵, cuando pensamos en las cuestiones de género pensamos en diferencias y en jerarquías. Varones y Mujeres y otras expresiones de género son diferentes. Las jerarquías son el principal problema cuando queremos evitar la discriminación, los estereotipos, los roles prefijados y la violencia de género.

Para superar y deconstruir el patriarcado desde la Oficina de la Mujer de la CSJT se realizan numerosos talleres de capacitación y sensibilización a todo el personal del Poder Judicial. Esta actividad comenzó a principios

⁵ Doctora en Filosofía. Su tesis se tituló Género, subjetividad y conocimiento. Desde 2012 es la directora del Observatorio de Género en la Justicia como consejera académica del Consejo de la Magistratura de la Ciudad de Buenos Aires.

de 2011, a través de talleres sobre la incorporación de la perspectiva de género en el Poder Judicial. Se trataba de tres protocolos con distintas actividades, normativas y ejercicios que el personal trabajaba y a través de sus conclusiones fue tomando consciencia de la necesidad del cambio y de reconocer la existencia de una desigualdad de relaciones de poder entre varón y mujer, además de visualizar le reconocer la necesidad de lograr la igualdad entre el hombre y la mujer en todos los ámbitos de la sociedad.

Otras actividades que la Oficina de la Mujer realiza son las videoconferencias sobre distintos temas relacionados con la temática. La OM está conectada con la Cátedra virtual de Justicia y Género (Costa Rica). Todos los meses se transmite una videoconferencia distinta. Además, los últimos miércoles de cada mes de desde la Oficina de la Mujer de la CSJN, transmitimos otro tipo de videoconferencia con expertos en las cuestiones de género. A modo de ejemplo los temas transmitidos en lo que va del año son: “Mujeres, igualdad e interseccionalidad en la Administración de Justicia.”. “Es posible una solución diversa o alternativa en los casos de violencia doméstica?”, “La implementación de las Reglas de Brasilia y los Derechos Humanos de las Mujeres,” “La situación jurídica de la mujer en el nuevo Código Civil.”

Sin embargo, es necesario, ir más allá del Poder Judicial, avanzar en estos temas en la sociedad, en sus distintos ámbitos, en consecuencia, se creó una Mesa de Diálogo para analizar experiencias e intercambiar información sobre las actividades que desarrollan y las necesidades detectadas en pro de la protección de los derechos de las mujeres. La mesa está integrada por organismos gubernamentales y no gubernamentales que establecen, diseñan y/o ejecutan acciones en materia de género.

PROGRAMA PROVINCIAL DE PREVENCIÓN Y ASISTENCIA A LA VIOLENCIA (SIPROSA)

Este Programa fue creado en el año 2010 en el ámbito del Sistema Provincial de Salud, a través de la Resolución 319/SEM.

Cada hospital ante una situación de violencia trabaja coordinadamente para poder brindar al apoyo y la contención correspondiente al caso. Los ejes que los hospitales abordan son: -Detección y valoración

- Examen físico y anamnesis.
- Identificación de Indicadores
- Las Intervenciones del trabajo interdisciplinario

El Hospital Padilla cuenta con un Protocolo de Abordaje de Género y tiene una guardia de 24 hs en el área de Salud Mental, por lo que existe Recurso Humano para contener la situación que llegue. De hecho, recientemente hubo un caso que se trabajó en Red entre la Oficina de Violencia Doméstica y el Hospital. El Hospital realizó la denuncia ya que la paciente presentaba una situación de mutismo y anorexia consecuencia de años de malos tratos prolongados por años.

Por otro lado, desde el Programa se elaboró la Guía Clínica Diagnóstico y Abordaje en el Ámbito Sanitario de la Violencia hacia la Mujer.

La guía refiere a cualquier forma de violencia y malos tratos ejercida contra las mujeres, independientemente de quién sea el agresor, aunque las actuaciones a las que se refiere están centradas en la violencia ejercida por la pareja, la ex pareja, en el ámbito intrafamiliar.

Cabe destacar que, los servicios sanitarios desempeñan un papel esencial para ayudar a las mujeres que sufren violencia. La mujer toma contacto con ellos, ya sea por un embarazo, cuidado médico suyo o de sus hijos, cuidado de personas mayores, etc. En este sentido, los malos tratos afectan a la salud de las mujeres y en consecuencia acuden a los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS), Urgencias de los hospitales, servicios de obstetricia, ginecología y salud mental.

Respecto de la violencia familiar hacia la mujer, todo el recurso humano de los diferentes servicios sanitarios debe ser consciente de que el abordaje y la resolución de las consecuencias de la violencia deben comenzar con la detección del problema, y en ese sentido deben estar muy

atentos ya que las víctimas por lo general no mencionan la situación de violencia de manera espontánea. Esta es otra razón por la que el abordaje del caso debe realizarse de manera interdisciplinaria.

Otro elemento a considerar es que, muchas veces la mujer llega al servicio sanitario pero no exterioriza una lesión física. Entonces, es fundamental la capacitación constante y continua del personal porque posibilitará profundizar la relación terapéutica en aquellos elementos psicosociales y de género que tienen que ver con la forma y estilo de vida de quien la padece, con sus problemas y situaciones familiares.

La Guía mencionada establece los indicadores y preguntas de sospecha que orientan a investigar la concurrencia de violencia: ¿A qué cree que se debe su malestar o problema de salud? ¿Le encuentro algo intranquila? ¿Le preocupa alguna situación? ¿Está viviendo alguna situación problemática que la hace sentirse así? ¿Su pareja o alguna otra persona utiliza la fuerza contra usted? ¿Desde cuándo siente ansiedad, tristeza, nerviosismo?

DISCUSIÓN

La recolección de los datos representó una parte importante de esta investigación. Las entrevistas a las y los diferentes profesionales que diariamente trabajan con la problemática de la violencia familiar, posibilitó el acercamiento a la realidad de este fenómeno.

Las y los entrevistados coinciden en que la violencia es estructural y puede ser identificada en la escuela, en la cultura, las instituciones del Estado, etc. Otro aspecto que señalaron las y los entrevistados es que entre las manifestaciones de violencia se advierte la física, la psicológica y la emocional.

Por otro lado, “las mujeres luego de trabajar el tema de la violencia junto a los profesionales pueden reconocer que las expresiones de violencia económica, sexual, entre otras atentan directamente contra su libertad y derechos fundamentales” (Entrevistada Lic. Verónica Vargas).

Otro elemento a destacar es que cuando las mujeres llegan a los diferentes servicios, muchas veces, no hubo un apropiamiento de los términos de violencia familiar y violencia de género porque tienen dificultad para poner en palabras lo sucedido, así como organizar un relato coherente.

Los y las profesionales coinciden en que la demanda por lo general viene del sujeto protagonista a través de una consulta en los servicios por ejemplo, en cambio, la denuncia no necesariamente viene de la persona protagonista de la violencia, en numerosas ocasiones es un familiar o un vecino quien la realiza.

Las y los entrevistados concuerdan que en los casos de violencia, al recurrir a los servicios la persona comienza a hacerse cargo de lo que le sucede y avanzar en la salida de esa situación a nivel personal.

Las y los consultados expresaron que las mujeres llegan a los servicios luego de ser testigos de un acto de violencia o estar en situaciones límites de riesgo. También acuden a los servicios mujeres que sufrieron golpes y lesiones físicas como consecuencia de la descarga de tensiones por parte de quien ejerce la violencia.

Del trabajo de campo surge que:

- Lo legal posibilita poner límites.
- Los servicios de asistencia asumen el compromiso de generar y promover conciencia en lo que significa revalorizar a las mujeres, así como el reconocimiento de sus derechos y de una vida libre de violencia.
- Las personas que viven situaciones de violencia la han naturalizado y pasa a formar parte de sus vidas.
- A partir del momento en que solicitan ayuda, las personas realizan un quiebre para darse cuenta de lo importante que es cambiar la situación de violencia en que viven.
- Existe una creciente voluntad por trabajar desde un enfoque integral e interdisciplinario traducido en las acciones de cada institución.

Un ejemplo de ello es, la Red Provincial contra la Violencia hacia la Mujer. Es decir, el trabajo en red es un avance importante en el abordaje de la violencia, es la apreciación unánime de todos los entrevistados.

- La difusión constante de los servicios que brindan las diferentes instituciones permite que las personas que allí asisten busquen la institución para pedir ayuda, asesoramiento y/o radicar la denuncia.
- Todos los entrevistados coinciden en que el primer dispositivo que se pone de manifiesto en los servicios de atención de violencia es la ESCUCHA.

Con esta lógica, los y las profesionales deben actualizar de manera constante sus conocimientos y prácticas. Así, las investigaciones, la recolección de datos por parte de los profesionales que trabajan de manera interdisciplinaria genera nuevos conocimientos y aportes al abordaje de esta problemática.

Podemos destacar entonces que, los aportes realizados por las diferentes instituciones respecto de la cantidad de consultas que reciben ponen de manifiesto que las personas piden ayuda y llegan a los diferentes servicios en búsqueda de la ayuda profesional y legal. Esto pone de manifiesto los avances en la difusión, prevención desde las diferentes instituciones del Estado y las OSC.

No podemos olvidar que, cuando nos referimos a la violencia familiar estamos aludiendo a aquella que se manifiesta en las relaciones entre los miembros de una familia. La violencia familiar atraviesa todos los estratos sociales, así lo expusieron los entrevistados. Se manifiesta en el interior de la familia y adquiere forma de violencia psicológica, económica, física, sexual. Tiene que ver con un abuso de poder, producto de una asimetría de poder. Quienes se encuentran históricamente en un lugar de asimetría de poder son las mujeres.

Las mujeres muchas veces no cuentan con medios económicos propios y, al estar al cuidado de los/as hijos/as, se dificulta salir de la

situación de violencia. Como existe una desvalorización permanente y sostenida, experimenta sentimiento de culpa que también impide que tome conciencia de la situación de violencia de la que es víctima.

Cuando existen hijos/as esta violencia repercute en ellos/os y se convierten en víctimas también. Generalmente los niños/as disminuyen su rendimiento escolar, son temerosos o manifiestan conductas violentas, en palabras de los profesionales.

Los y las profesionales coinciden en que muchas veces, quienes detectan las situaciones de violencia son las instituciones educativas y pueden realizar denuncias, otras veces las instituciones de salud, como se menciona a lo largo del informe. Pero es importante tomar muy seriamente estas situaciones y las denuncias que se efectúan para evitar consecuencias mayores.

Un número importante de casos de violencia familiar termina en femicidio, comenta la Abogada Laura Casas. No sólo en la muerte de la mujer sino también en la de los/as hijos/as. Por lo que debe aceptarse el mecanismo de acceso a la justicia de las víctimas de violencia.

En la última década en nuestro país y a nivel local existieron avances institucionales en cuanto al tratamiento de la violencia familiar. No obstante existir un compromiso del Estado a nivel normativo, para luchar contra la violencia, todavía falta que los distintos actores se comprometan.

Los y las profesionales que en los distintos ámbitos trabajan para erradicar la violencia insisten en la necesidad de la existencia de políticas públicas para afrontar este flagelo. Muchos/as profesionales ponen un énfasis especial en la prevención de la violencia de género, analizando los patrones culturales que la generan y la sostienen.

De las entrevistas surge que, estamos en una etapa de ampliación de derechos y de la comprensión de la violencia de género, que en el caso de Tucumán, a partir de lo recorrido en estos últimos 10 años, sin embargo, estamos frente a un nuevo desafío: avanzar en intervenciones con abordajes interdisciplinarios e interinstitucionales de manera permanente para superar barreras culturales estigmatizantes que vulneran derechos esenciales.

Por todo lo expuesto, la perspectiva de género constituye una herramienta útil para visibilizar las desigualdades entre los géneros y dismantelar los prejuicios de género. Esta herramienta permite demostrar que la mayoría de las víctimas de violencia son mujeres y que la violencia contra las mujeres es producto de la relación de desigualdad histórica que viven las mujeres.

En los casos de violencia familiar la perspectiva de género permite visibilizar qué personas dentro del núcleo familiar padecen violencia.

Tal como lo planteamos, la violencia familiar contra la mujer es un tema de salud pública y una vulneración a sus derechos humanos. Estamos ante un flagelo que día a día crece y afecta la vida de miles de mujeres en su salud reproductiva, enfermedades crónicas, consecuencias psicológicas, lesiones en sus cuerpos y en muchos casos, inclusive la vida misma.

En este contexto, los y las profesionales de los diferentes servicios de salud cumplen una función primordial al detectar las situaciones de violencia que viven las mujeres y en este sentido, cabe destacar una vez más que, la violencia hacia la mujer es un tema de salud pública y en consecuencia, se crea el Observatorio de la Mujer en el Hospital Centro de Salud en Tucumán.

Reconocer la violencia de género en un primer momento, implica necesariamente una sensibilización, así como, la percepción de elementos sutiles que la sustentan, incluso cuando sus expresiones pueden ser simbólicas, psicológicas o físicas. El abordaje de la violencia de género en el contexto hospitalario comienza a través del análisis de las lesiones físicas, los traumas emocionales, la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos, el desconocimiento de los derechos humanos básicos e incluso la muerte, tal como ya mencionamos.

En la actualidad, el área de la salud responde a la problemática a través de la capacitación, la creación de servicios específicos para detectar la problemática de la violencia, aún en los casos en que la mujer no lo expresa verbalmente.

Es decir, el Estado, a través de sus tres poderes, debe trabajar arduamente para dismantelar los prejuicios de género y capacitar a su personal para atender situaciones de violencia familiar. También es necesario avanzar en la generación de nuevos pasos de articulación, derivación y coordinación asistida para optimizar los diferentes servicios así como los nexos interinstitucionales. Consideramos también que, es necesario intervenir a nivel educativo para erradicar la violencia porque la violencia tiene que ver con las desigualdades históricas entre los géneros y la educación es un terreno propicio para modificar comportamientos y estereotipos de género. Promover nuevos modos de vinculación entre varones y mujeres, formas más igualitarias, contribuye a luchar contra la violencia.

Como aporte, podemos mencionar que, al tratarse de un tema de salud pública es imperioso que en la currícula de las carreras de grado se incorpore la perspectiva de género y derechos humanos. Esta formación brindará una herramienta a los médicos, enfermeras y todo futuro profesional relacionado con la salud para detectar y abordar los casos de violencia. En este aspecto, la formación interdisciplinaria debe estar presente. En este sentido, la Universidad en contacto estrecho con los órganos nacionales y provinciales puede contribuir a desarrollar herramientas acordes al paradigma de promoción de derechos a través de la educación.

En esta lógica, Tucumán avanzó en ser la primera provincia del país en brindar capacitación al personal de hospitales y sanatorios públicos contra la violencia de género y la violencia obstétrica, en el marco de un acuerdo firmado por el Gobierno de Tucumán con el Centro de Investigación, Desarrollo y Capacitación en Materia de Violencia de Género e Igualdad de Oportunidades.

CONCLUSIONES

De las entrevistas surge que, estamos en una etapa de ampliación de derechos y de la comprensión de la violencia de género, que en el caso de Tucumán, a partir de lo recorrido en estos últimos 10 años, sin embargo, estamos frente a un nuevo desafío: avanzar en intervenciones

con abordajes interdisciplinarios e interinstitucionales de manera permanente para superar barreras culturales estigmatizantes que vulneran derechos esenciales.

Por todo lo expuesto, la perspectiva de género constituye una herramienta útil para visibilizar las desigualdades entre los géneros y dismantelar los prejuicios de género. Esta herramienta permite demostrar que la mayoría de las víctimas de violencia son mujeres y que la violencia contra las mujeres es producto de la relación de desigualdad histórica que viven las mujeres.

En los casos de violencia familiar la perspectiva de género permite visibilizar qué personas dentro del núcleo familiar padecen violencia.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Corte Suprema de Justicia de La Nación. *Oficina de Violencia Doméstica*. 2006. Disponível em: <https://www.ovd.gov.ar/ovd/institucional>. Acesso em: 23 out. 2022.

ARGENTINA. *Ley 23179*. Convencion sobre Eliminacion de todas las formas de Discriminacion contra la Mujer. 1985. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23179-26305>. Acesso em 15 out. 2022.

ARGENTINA. *Ley 24417*. Proteccion contra la violencia familiar. 1994. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24417-93554>. Acesso em 12 out. 2022.

ARGENTINA. *Ley 24632*. Apruébase la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer - 'Convención de Belem do Pará'. 1996. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24632-36208/texto>. Acesso em 12 out. 2022.

ARGENTINA. *Ley 26485*. Ley de proteccion integral a las mujeres para prevenir, sancionar y erradicar la violencia. 2009. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155>. Acesso em: 22 set. 2022.

BADILLA, A. E.; TORRES GARCÍA, I. La protección de los derechos de las mujeres en el sistema interamericano. In: INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. *El Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos y los derechos de poblaciones migrantes, las mujeres, los pueblos indígenas y los niños, niñas y adolescentes*. Costa Rica: IIDH, 2004. p. 91-190.

CHEJTER, S. Intervención estatal y política antiviolencia. *Travesías: Temas del debate feminista contemporáneo*, Buenos Aires, v. 3, p. 37-52, 1995. Disponible em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Travesias-No3.pdf. Acceso em 13 out. 2022.

CORREA, V. *Abordajes frente a la violencia familiar desde una perspectiva de género y de infancia*. Buenos Aires: UNICEF Argentina y el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires, 2009.

FONTENLA, M. *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Argentina: Editorial Biblos, 2008.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS – OEA. *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belem do Para”*. 1994. Disponible em: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>. Acceso em 13 out. 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS - ONU. Naciones Unidas Derechos Humanos. *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. 1981. Disponible em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>. Acceso em 18 out. 2022.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS - ONU. Naciones Unidas Derechos Humanos. *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. 1993. Disponible em: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>. Acceso em: 20 out. 2022.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD – OMS. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. 2002. Disponible em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;jsessionid=20B5F8645E452D5E25939C42E71D65F7?sequence=1. Acceso em: 20 out. 2022.

SAUTU, R. *et al. Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SCHMUKLER, B. Asistencia y prevención de la violencia doméstica en Guanajuato. In: ZICCARDI, A. (ed.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

SOUSA MINAYO, M. C. *et al. Investigación Social: Teoría, Método y Creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

TUCUMÁN. *Decreto 1446*. Crea la Comisión Coordinadora de Acciones para la Mujer como organización institucional dedicada a temas vinculados con la Salud, Seguridad Psicosfísica, Trabajo y Educación de la Mujer. Dispone que el Observatorio de la Mujer funcionará dentro del ámbito de la citada Comisión. 2005. Disponible em: <https://leyes.tucuman.gov.ar/scan/scan/decretos/2005/D-1446-4-SGPS-09062005.pdf>. Acceso em: 13 out. 2022.

TUCUMÁN. *Ley 6346*. Declara de interés social las acciones destinadas a la erradicación de la violencia familiar en el territorio de la provincia. 1992. Disponible em: <https://leyes.tucuman.gob.ar/scan/scan/consolidadas/L-6346-consolidada.pdf>. Acceso em: 15 out. 2022.

TUCUMÁN. *Ley 7264*. Régimen de Protección a la víctima de Violencia Familiar. 2002. Disponible em: <https://leyes.tucuman.gob.ar/scan/scan/consolidadas/L-7264-consolidada.pdf>. Acceso em: 15 out. 2022.

TUCUMÁN. *Ley 6203*. Código Procesal Penal. 2010a. Disponible em: https://leyes-ar.com/codigo_procesal_penal_tucuman.htm. Acceso em: 10 out. 2022.

TUCUMÁN. *Ley 8336*. Adhiere la Provincia de Tucumán a la Ley Nacional N° 26485 “Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales. 2010b. Disponible em: <https://leyes.tucuman.gob.ar/scan/scan/leyes/L-8336-13092010.pdf>. Acceso em: 22 out. 2022.

TUCUMÁN. *Ley 8293*. Protección integral de los derechos de la familia, de las niñas, niños y adolescentes. 2010c. Disponible em: <https://leyes.tucuman.gob.ar/scan/scan/leyes/L-8293-02062010.pdf>. Acceso em: 21 out. 2022.

WALKER, L. *The battered woman*. New York: Harper and How, 1979.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ALFARO, G. *Derecho a la salud, en breve vocabulario político-conceptual*: un aporte para la cultura política. Tucumán: UNT, 2010.

ALFARO, G.; NADER, E. Derecho a la salud en Tucumán en Clérico. In: RONCONI, L.; ALDAO, L. M. *Tratado de derecho a la salud*. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 2013.

BOURDIEU, P. *Razones prácticas*: sobre la teoría de la acción. 2. ed. Barcelona: Anagrama, 1999.

CHIAROTTI, S. *CLADEM Jurisprudencia sobre Derechos Humanos de las Mujeres*. Argentina. Comités Monitores de Derechos Humanos de Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Lima: Línea Andina, 2011.

GUTIÉRREZ, M. Análisis del problema de la violencia de género en los servicios de atención psicomédica de la ciudad de buenos aires: presentación de avances del estudio. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 6., 2010, La Plata. *Anales* [...] La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, 2010.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS. *Guía de capacitación en derechos humanos de las mujeres: tejiendo el cambio*. Costa Rica: IIDH, 2008.

LAREO, M. Reflexiones en torno a los problemas y potencialidades del sector público de salud. In: BARTEN, F.; FLORES, W.; HARDOY A. (org.). *La inequidad en la salud: hacia un abodaje integral*. Edit. IIED-AL, 2008. p. 105-128.

LAURELL, A. *El proceso de salud enfermedad como proceso social*. Rosario: CMS, 1987.

SPINELLI, H. Salud y políticas de ajuste. *Revista Salud, Problema y debate*, Buenos Aires, v. 3, n. 5, p. 5-22, 1991.

TEUBAL, R. *et al. Violencia familiar, trabajo social e instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

TOBAR, F. Herramientas para el análisis del sector salud. *Medicina y Sociedad*, v. 23, n. 2, p. 234-246, 2000.

VELZEBOER, M.; ELLSBERG, M.; CLAVEL-ARCAS. C. *et al. La violencia contra las mujeres: responde el sector de la salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud, 2003.

WALKER, L. *El síndrome de la Mujer Mal-tratada*. SIMAM, 2012.

LINGUAGEM MUSICAL COMO DIREITO INALIENÁVEL E PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Yaeko Nakadakari Tshako

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Sandra Aparecida Pires Franco

Elieuzza Aparecida de Lima

INTRODUÇÃO

Para uma discussão sobre a linguagem musical como direito inalienável e promoção do desenvolvimento da criança, há a necessidade de refletirmos brevemente sobre a importância da arte, da qual a música faz parte, para o desenvolvimento humano, por meio de teóricos que destacam a arte como fundamental para desenvolver funções psíquicas como: a imaginação e a atividade criadora, enfatizando o papel da educação nesse processo.

Vigotski (2010) defende o ensino da arte para o desenvolvimento do sentimento estético, porque esse sentimento não é natural. Na visão do senso comum, as linguagens artísticas, da qual a música faz parte, são vistas como dons e talentos naturais, no entanto,

A arte não é uma dádiva da natureza, muito menos de alguma entidade divina. Ela emergiu muito lentamente do solo originário do trabalho, ou seja, as atividades artísticas surgiram como desdobramentos de aspectos da atividade coletiva de transformação da natureza e reprodução da vida humana. As origens da arte, assim como da ciência, são, portanto, as mesmas que marcam a passagem do ser puramente natural ao ser social (DUARTE, 2016, p. 74).

Comungando dessas ideias, Fischer (1959) afirma que o trabalho de um artista é um processo consciente e racional, no qual a obra de arte é o resultado da realidade recriada e não como um estado de inspiração embriagante. De acordo com esse estudioso, para ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma, afirmando que a emoção para o artista, não é tudo, ele precisa saber tratá-la e transmiti-la, precisa conhecer as regras, os procedimentos, os recursos, formas e convenções.

Com a compreensão de que a arte é a realidade recriada, reforça a possibilidade de refutar as concepções que alegam que, para a elaboração de trabalhos artísticos, a pessoa deva ter inspirações divinas, “dons” ou talento. Isso significa enfatizar que, para o ensino dos conteúdos de artes, as regras e as técnicas são fundamentais para o desenvolvimento do sentimento estético, possibilitando à criança condições de apreciar, compreender, realizar leituras de obras artísticas, como também produzir, criar suas próprias formas de expressão, inserindo a criança no processo de humanização. Nas palavras de Peixoto (2003, p. 94):

A arte, no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem. Concebida como produto da criação e do trabalho de indivíduos histórica e socialmente datados- para cuja produção e fruição congrega a totalidade dos aspectos do homem: o sensível, o ético e o cognitivo -, a arte é portadora de todas as características e possibilidades inerentes à vida humana em sociedade. Como tal, ela representa uma das formas de expressão dessa realidade e, ao ser produzida, não apenas frutifica em objetos artísticos, mas, dialeticamente, produz seu criador, constituindo-o como ser humano que sente, percebe, conhece, reflete e toma posição ante o mundo.

Com base nessa defesa, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental focam-se no ensino da técnica das artes, no mesmo sentido que qualquer atividade complexa de trabalho, porque é preciso ter o mínimo de conhecimento técnico para que se possa penetrar em uma obra de arte. Ao ressaltar o ensino da arte na escola com seus conteúdos e técnicas, o objetivo não é a formação profissional de artistas, mas o desenvolvimento integral do ser humano, de suas funções psíquicas superiores como a imaginação, o pensamento, a linguagem, o sentimento estético, a atividade criadora.

Vigotski (2009) destaca que a atividade criadora da imaginação depende da riqueza da diversidade da experiência anterior da pessoa. Em termos pedagógicos, é possível afirmar a necessidade de ampliar a experiência da criança, com a perspectiva de formar bases para a atividade de criação infantil: pois, quanto mais elementos da realidade ela possuir, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Enfim, para desenvolver a atividade criadora da criança e sua expressão musical, primeiramente será necessária a apropriação dos conteúdos específicos dessa linguagem.

Essas ideias fundamentam as diferentes áreas do conhecimento, com a perspectiva de desenvolvimento da atividade criadora. Também é importante o conhecimento do(a) professor(a) a respeito desta questão, para que possa planejar suas ações, proporcionar conteúdos e elementos da

realidade, visando a ampliação do repertório das crianças e a apropriação do conhecimento.

Enquanto sujeito do processo histórico, a criança precisa se apropriar de todas as formas de conhecimento por meio da educação, neste caso específico, da música, para que tenha condições de romper as barreiras do que lhe é imposto pelos padrões comerciais, que não visualizam a arte como possibilidade de expressão, concretização dos sentimentos e como conhecimento de mundo.

Na concepção da Teoria Histórico-Cultural, o trabalho com a arte, no qual a linguagem musical está inserida, tem como finalidade o desenvolvimento da consciência estética e do próprio ser humano como um todo. Para que essas bases sejam formadas, o trabalho deve iniciar desde a mais tenra idade, para que as crianças tenham contato com diversos gêneros e estilos musicais e possam conhecer os procedimentos utilizados nas produções, para, paulatinamente, desenvolverem e dominarem essa linguagem.

A partir dessas considerações, torna-se fundamental pensar sobre o papel da educação e as práticas existentes nas escolas para o máximo desenvolvimento das crianças na infância.

Ao se observar algumas realidades escolares, o trabalho com a música e com outras linguagens artísticas são, evidentemente, uma prática comum nas instituições de Educação Infantil, mas muitos profissionais, desconhecendo os conteúdos específicos de cada linguagem, oferecem propostas sem desafios às crianças e, por consequência, tais fazeres não provocam o avanço do desenvolvimento.

No caso específico da linguagem musical, são geralmente práticas que se limitam ao canto, música para marcação de rotina, em função de datas comemorativas, de conteúdos de outras áreas ou são práticas espontâneas. Tais práticas não contribuem para o desenvolvimento da inteligência da criança, pois não possibilita a ela a aprendizagem de músicas de diversos gêneros, a composição com diversos materiais, a apreciação, a construção de objetos sonoros e a criação ritmos e músicas novas, o que contribuiria em

muito para a formação e o aperfeiçoamento da imaginação e da atividade criadora, que são fundamentais para a constituição do sujeito autor.

É importante deixar claro que não se trata de condenar tais práticas ou que as mesmas sejam prejudiciais à criança, reconhece-se que o uso da música como um recurso didático favorece a memorização. Porém, o que se defende neste trabalho é que a música tenha seu espaço na Educação Infantil como um direito inalienável, como uma linguagem expressiva que possui conteúdos próprios. Se for trabalhado apenas em função de outras áreas e com outros objetivos, em qual momento a criança aprenderá os conhecimentos especificamente musicais? Como aprenderá interpretar, criar e se expressar por meio de seus códigos? Sem o ensino dos conteúdos musicais, a criança não se apropriará dos mesmos e não se desenvolverá, pois a assimilação cultural não ocorre espontaneamente. Segundo Mukhina (1996):

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar a cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto- no processo de educação e de ensino. (MUKHINA, 1996, p. 40).

A escola e os educadores, nessa concepção, possuem papel fundamental na formação da criança, destacando que as diversas formas de linguagens não se desenvolvem naturalmente; todos os conteúdos deverão ser pensados, planejados e sistematizados, tendo como objetivo a apropriação de conhecimentos, rumo à compreensão e formação de sentidos; que a criança aprenda a operar com os códigos, neste caso, com os códigos e as técnicas musicais. (TSUHAKE *et al.*, 2016)

Também será fundamental que os educadores tenham conhecimento sobre o percurso do desenvolvimento infantil. Porque, segundo Pasqualini (2010), o conhecimento sobre as conquistas essenciais de cada momento do processo e as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico, bem como as circunstâncias particulares desse desenvolvimento das crianças é que

possibilitará ao professor um norte para a escolha dos conteúdos, visando à promoção do desenvolvimento psíquico a cada momento. Será preciso, também, por parte do professor, uma compreensão teórica sobre o conteúdo a ser ensinado, assim como é essencial que esse profissional domine sua essência em termos conceituais para elaborar suas ações pedagógicas.

Em relação ao trabalho com a linguagem musical, o educador necessita de conhecimento teórico da linguagem musical e sobre o desenvolvimento humano para atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo, com ações e intervenções pedagógicas mais apropriadas, atendendo às necessidades de aprendizagem da criança, promovendo assim seu desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O desenvolvimento de uma pessoa não é feito apenas das transformações do organismo. O indivíduo aprenderá os símbolos, as interpretações, os modos de agir, de pensar e sentir do ambiente social em que vive. Apenas em convivência contínua com esse ambiente social é que o indivíduo desenvolverá as características tipicamente humanas: a linguagem, a capacidade de agir de forma intencional e a consciência.

Cada período do desenvolvimento de uma pessoa apresenta determinadas características físicas, emocionais e intelectuais. Nesses momentos, a criança pensa e tem emoções diferentes do adulto. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, esses períodos do desenvolvimento são condicionados pela experiência social e cultural do indivíduo e não por sua idade cronológica, porque a idade representa apenas um parâmetro relativo.

Segundo Pasqualini (2013), o desenvolvimento psíquico infantil não é um processo meramente quantitativo ou evolutivo, mas constitui-se em um processo que se caracteriza por mudanças qualitativas, ou seja, ocorrem saltos qualitativos que promovem mudanças na forma da criança se relacionar com o mundo, com a realidade. Isso significa que, em cada momento do desenvolvimento psíquico, a pessoa (adulto ou criança) se relaciona com a realidade de forma diferente.

Nesse sentido, sabendo-se que em condições adequadas de vida e educação as crianças desenvolvem diversas capacidades intelectuais, artísticas e práticas, é relevante ressaltar que não se pode almejar o desenvolvimento do psiquismo com a abreviação da infância, porque em cada momento há uma forma explícita de relação do sujeito com o mundo, uma atividade guia, e esta é a forma pela qual ele aprende naquele determinado momento. Assim, é motivo de reflexão a invasão de práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, como também o maior tempo na sala de aula e em carteiras enfileiradas, com isso, estão diminuindo o espaço do brincar e das linguagens artísticas, que são fundamentais para o desenvolvimento infantil e um direito das crianças, Mello (2006).

Todas essas discussões contribuem para uma reflexão sobre a forma como as crianças, em determinados períodos, reagem diante das influências do ensino. Nessa concepção, ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano, devido à relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, será relevante, para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizado, destacar um conceito específico da teoria, o conceito de zona de desenvolvimento próximo.

O que significa zona de desenvolvimento próximo?

A zona de desenvolvimento próximo é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas em maturação (e as interações sociais a elas associadas) que é necessário para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição. (CHAIKLIN, 2011, p. 666).

A compreensão desse conceito de zona de desenvolvimento próximo envolve reflexões sobre o nível de desenvolvimento real, referente ao estado atual, às etapas de desenvolvimento já alcançadas pela criança, quando ela

é capaz de realizar uma atividade sozinha, por exemplo, já saber andar, colocar os sapatos, comer sozinha.

Em relação ao desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil, é essencial partir do nível de desenvolvimento real da criança, para atingir o nível de desenvolvimento próximo, que é a sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outras pessoas mais capazes, que lhe dão instruções ou assistência durante o processo. Como no caso de um jogo de encaixe, se um adulto der instruções de como se faz o encaixe ou se a criança observar outra criança mais velha, realizando os encaixes, possivelmente ela conseguirá um resultado mais avançado do que outra que tentasse realizar a tarefa sozinha.

A capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento. Uma criança que ainda não sabe andar sozinha só vai conseguir andar com a ajuda de um adulto que a segure pelas mãos a partir de um determinado nível de desenvolvimento, mas, aos três meses de idade, por exemplo, ela não é capaz de andar nem com a ajuda.

A zona de desenvolvimento próximo é o momento em que o indivíduo desenvolverá as funções que estão em processo de amadurecimento. É nessa zona de desenvolvimento que os adultos ou crianças mais experientes podem contribuir. Também é o momento no qual se deve promover a intervenção pedagógica para que ocorram os processos de desenvolvimento cada vez mais elaborados. Nesse sentido, é possível apontar que o processo de ensino aprendizagem na escola deve ser planejado, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, direcionando para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelas crianças, em busca de novas conquistas. No entendimento de Mello (2005, p. 34):

[...] a influência da educação sobre determinada função psíquica será mais efetiva no momento em que esta função estiver em desenvolvimento. Este é o momento adequado para influenciar e potencializar seu desenvolvimento: não quando uma determinada função já está plenamente desenvolvida [...] e tão pouco quando a função não tem ainda as bases necessárias para o seu desenvolvimento.

Nessa concepção, o ensino que incide sobre o nível de desenvolvimento real, no que a criança já sabe, ou no que está além das possibilidades de realização pela criança, é inócuo, ou seja, não promoverá o desenvolvimento.

Sob essa ótica, são questionáveis as práticas na Educação Infantil que, por exemplo, insiste na apresentação da mesma música para a criança do berçário ao último ano desse nível de ensino ou oferecer uma música que circula na mídia, que já faz parte do repertório da criança, inclusive a coreografia. Como também será inadequado solicitar a uma criança que crie uma música e faça movimentos coordenados ao cantá-la, quando ela está começando a falar e ainda não possui o controle dos movimentos corporais. No primeiro caso, se trabalha com o que a criança já sabe, não havendo nenhum desafio ou novo conhecimento, e no segundo, o que foi solicitado está além das possibilidades da criança naquele momento. Tais práticas, em música, não serão promotoras de desenvolvimento, portanto, são inócuas.

Os conhecimentos teóricos são, assim, primordiais para compreensão do que ocorre nos espaços escolares, em busca de uma prática pedagógica cada vez mais significativa, competente e democrática. Será fundamental, pois, que o professor reflita sobre as diversas teorias psicológicas para que suas ações não se tornem inadequadas, mecânicas ou inócuas para o desenvolvimento da criança. Uma das ideias decorrentes do conjunto dos conhecimentos é que, para aprender, a criança seja ativa no processo. Essa questão é ratificada por Mello (2005, p. 32): “[...] aprender envolve atribuir um sentido ao que se aprende. Só a criança que entende o objetivo do que lhe é proposto e que atua motivada por esse objetivo é capaz de atribuir um sentido que a envolva na atividade.”.

MÚSICA COMO LINGUAGEM PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO

Em 2 de maio de 2016 foi aprovada a Lei Federal nº13.278 (BRASIL, 2016), que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei alterou a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/1996 (BRASIL, 2012), dando um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças e a formação necessária dos professores para atuarem na educação básica. Diante da referida legislação vigente e, considerando que os conteúdos da linguagem musical são contemplados nos diversos documentos oficiais como: Referenciais Nacionais da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), fica evidente que o acesso aos conteúdos das artes, nesse caso específico, os conteúdos da música, é um direito legal da criança da educação infantil, desta forma, não podem ser substituídas ou excluídas por conteúdos de outro seguimento .

Diante de tal obrigatoriedade, é possível questionar: Qual é a importância da linguagem musical na escola de Educação Infantil? Por que a linguagem musical é um direito inalienável?

Para a educadora musical Brito (2003): música é uma linguagem que organiza intencionalmente os signos sonoros e o silêncio. Ao pensarmos a música como linguagem artística, é importante considerá-la como atividade humana que possibilita a educação estética, ou seja, a humanização dos sentidos. É um conhecimento que se tornou patrimônio cultural, no qual todos têm direito ao acesso.

No ambiente escolar, a música deve estar presente não como complemento ou em função de outras áreas do conhecimento, mas como campo de formação do ser humano, levando em consideração o conhecimento historicamente acumulado, especialmente, os conteúdos específicos da linguagem musical. (TSUHAKO et al, 2016).

A sua importância na Educação Infantil, que engloba uma faixa etária que varia dos primeiros meses aos cinco anos, é pelo fato de que, nesse período da vida, a criança tem um grande desenvolvimento da capacidade simbólica para expressar e comunicar suas ideias, sentimentos e conceitos influenciados pela cultura, e se a criança tiver oportunidade de entrar em contato com a música, conhecer os conteúdos estruturantes e receber orientação adequada poderá se apropriar da linguagem musical,

desenvolvendo a imaginação e a atividade criadora. Porém, a ausência de oportunidades e de práticas adequadas, poderá impedir o desenvolvimento da criança. Destacamos as ideias de Mukhina (1996, p. 43): “O ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta.”.

O trabalho com a música na Educação Infantil será fundamental para o desenvolvimento do psiquismo da criança, para tanto, será necessário que o trabalho pedagógico contemple conteúdos específicos da linguagem musical, visando o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, pois o desenvolvimento da criança nessa área se dará a partir da apropriação da música como patrimônio cultural. É importante ressaltar que a música não é algo próprio do ser humano, algo natural, mas uma forma de expressão estética da humanidade, construída socialmente na história. Enfim, a apropriação da linguagem musical promove o desenvolvimento infantil, desta forma, torna-se um direito inalienável da criança e um dever social.

Em vista disso, há a necessidade de organizar, planejar e sistematizar a atividade infantil na escola, para promover o desenvolvimento das capacidades humanas na área musical. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor tenha conhecimento do desenvolvimento infantil e também dos conteúdos da linguagem musical, para compreender como a criança aprende e avança na apropriação dessa linguagem, para que possa contribuir de forma efetiva nesse processo com práticas pedagógicas coerentes com a realidade do seu grupo e de cada criança.

Com base nessas premissas, na sequência, destacamos conteúdos e práticas na linguagem musical, enfatizando os períodos que abrangem a faixa etária da Educação Infantil de 0 a 5 anos, com o objetivo de ajudar os professores na compreensão da produção das crianças e sua atuação na ZDP, para que possam promover o desenvolvimento delas, ampliando os repertórios, possibilitando o uso da imaginação e criação por meio da apreciação, interpretação e composição.

CONTEÚDOS E PRÁTICAS DA LINGUAGEM MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

No início desta exposição, relatamos sobre a observação de algumas práticas nas realidades escolares, em relação ao trabalho com música, que não oferecem desafios às crianças, como atos espontâneos ou ações mecânicas, não contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, da percepção e da atividade criadora.

Sabendo dos resultados de tais práticas, tem-se o desafio de pensar em propostas que as superem para que as crianças tenham condições de desenvolver as suas capacidades psíquicas. Para pensar em ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criança na linguagem musical, será necessária uma articulação entre a teoria do desenvolvimento infantil e os conteúdos musicais.

Primeiramente, ao se iniciar um trabalho pedagógico, torna-se imprescindível conhecer a criança, saber quais são as suas características, qual é o seu nível de desenvolvimento real, como ela aprende, qual é a atividade guia que melhor orienta e promove seu pleno desenvolvimento.

Como exemplo, se o professor assumir uma turma por volta de um ano de idade, será importante saber qual é a atividade guia que promoverá o desenvolvimento nesse momento, que é a comunicação emocional direta, uma comunicação de caráter mais emocional, porque se reduz à expressão mútua de emoções, de afetos, nesse período caberá ao professor conversar com a criança, apresentar a realidade à ela, proporcionando o contato com a música, com as diversas fontes sonoras, ou seja, qualquer objeto ou elemento produtor de sons, incentivando a manipulação e a exploração, inserindo-a no mundo dos sons e silêncios, que são as matérias prima da música.

Ressaltamos que a cultura promove o desenvolvimento auditivo, tornando-se vital apresentar para a criança pequena diversos tipos de sons, músicas com sonoridade complexas como as músicas clássicas, o que

favorecerá o desenvolvimento da acuidade auditiva, além de ampliar o repertório sonoro infantil.

Outro ponto de destaque é a nomeação dos objetos do entorno, dos instrumentos musicais e das demais fontes sonoras, para que as crianças possam vivenciar a linguagem e tenham condições de, posteriormente, se apropriarem dela.

Com o despontamento da atividade objetiva manipulatória, período por meio do qual há preponderância do desenvolvimento das possibilidades operacionais técnicas da criança, assimilação dos modos de ações com os objetos, a criança terá necessidade de se relacionar diretamente com os objetos para aprender. Trata-se de oportunidade única para apresentação de objetos para a exploração e produção sonora, o uso social dos instrumentos musicais e de outras fontes sonoras, oportunizando a aprendizagem.

É também um momento valioso para motivação do desenvolvimento das premissas da imaginação e da atividade criadora, de ampliação da experiência da criança com apresentação de diversos gêneros e estilos musicais, como a música clássica, a música popular brasileira, a música folclórica, a música infantil, músicas de outras culturas e países. Como também, para a exploração da criança, a apresentação de instrumentos musicais clássicos, instrumentos musicais étnicos, instrumentos musicais antigos e novos, instrumentos confeccionados com materiais diversos como madeira, metal, couro, sementes, etc., e outras fontes sonoras como objetos do cotidiano, sons do corpo, de animais, da natureza, do ambiente escolar, etc.

Tais atividades que, além de ampliar o repertório, podem propiciar o desenvolvimento da percepção sonora. Ressaltamos que essas ações são essenciais não só para as crianças menores, mas para todas as faixas etárias que também necessitam de ampliação de diferentes repertórios, dentre os quais, o musical.

A criança pequena ainda não tem a preocupação com a organização dos sons, uma vez que seus movimentos ainda são desordenados. Será importante oferecer os objetos sonoros em diferentes oportunidades com a intenção de que a criança supere o momento da exploração e possa avançar

em suas aprendizagens e em seu desenvolvimento, aprendendo o uso de tais objetos, com a possibilidade de iniciar as brincadeiras e as improvisações sonoras.

Trazer o conhecimento musical para a criança favorecerá as representações mais detalhadas, e com o início do domínio dos movimentos e da atenção, será importante o professor pensar em ações que impulsionem a percepção dos elementos do som, que são conteúdos relativos à intensidade, à altura, aos timbres, à duração, elementos estruturantes da linguagem musical.

O desenvolvimento da percepção de vários timbres (a “voz” do som, que nos possibilita identificar a fonte produtora de som) é essencial para iniciar o trabalho de percepção auditiva, já que todos estão rodeados por um universo de sons, tais como: sons do cotidiano, do ambiente escolar, sons de objetos, de animais, de pessoas, da natureza, e outros. O trabalho com a altura (som grave e agudo), intensidade (som forte e fraco) e as suas denominações será relevante para aguçar a percepção e a atenção e contribuirá para a formação de uma “reserva de material” em sua memória, ou seja, de repertório para possíveis criações.

Nesse processo educativo, torna-se relevante o uso de recursos como: imitar a voz dos animais, comparar vozes diversas, ouvir e identificar os sons do ambiente, explorar diversas fontes sonoras, etc. Explorar sons longos, curtos, médios, apresentando a ideia de “medir” o som com movimentos dos braços, com barbantes, desenhos de linhas, que contribuirão no desenvolvimento da noção de duração do som. Tais ações possibilitarão a percepção sonora e a vivência dos elementos estruturantes da linguagem musical. Além disso, embora não seja o objetivo da linguagem musical, ao desenvolver a capacidade de percepção sonora da criança, contribuirá para a percepção da pronúncia das palavras e de seus fonemas, facilitando o processo de alfabetização, favorecerá a aprendizagem de outros idiomas, a aprendizagem de instrumentos musicais e de qualquer outra atividade que necessite de uma percepção auditiva aguçada.

Quando a atividade de jogo de papéis - período no qual o interesse se volta para o mundo das pessoas e a criança procura representar o adulto

nas coisas e nos acontecimentos, demonstrará uma preocupação com a organização e regra, pois começará a representar a realidade como tal. Em relação à música, ela passará a representar aquilo que ouve, ficará mais rigorosa quanto aos detalhes e mais crítica em relação as suas interpretações e a dos outros colegas, pois se alguém não canta no ritmo ou confunde a letra, alegam que o colega não sabe cantar. Nesse momento, será importante a atuação do professor para a valorização de todas as crianças, demonstrando o valor da colaboração dos demais para que o amigo avance na música.

Nesse momento da infância, compreendido aproximadamente entre os três e os seis anos, é propício para que as crianças comecem a se interessar pelo que os adultos sabem, a realizar perguntas, questionamentos, os por quês de tudo se tornam comuns. Será uma grande oportunidade para o professor apresentar produções artísticas de épocas, estilos e contextos diferentes, mostrando a historicidade das produções musicais, para que a criança conheça o patrimônio cultural e compreenda que cada artista, em uma determinada época, realizou trabalhos que representaram a sua realidade, utilizaram instrumentos diversos e criaram técnicas para expressarem suas ideias e sentimentos.

O conteúdo de apreciação musical relaciona-se, assim, à audição e à interação com sons e músicas diversas, inserir a criança desde a Educação Infantil no mundo sonoro e musical possibilitará a sensibilização em relação aos sons do seu entorno e o acesso ao conhecimento construído historicamente em diversas culturas. No processo de sensibilização musical, a criança deve ser ativa, vista como um ser capaz de ouvir e de expressar suas ideias em atividades de criação e, não como alguém passivo, que ouve sem questionar.

Para desenvolver a imaginação e a autoria por meio da música será importante conceber a música como linguagem expressiva que envolve a interpretação, improvisação e composição. Segundo Brito (2003), a interpretação é uma atividade ligada à imitação e à reprodução de uma obra, mas que, por meio de uma ação expressiva do intérprete, vai além da imitação. A improvisação se constitui em uma atividade de criação que lança ideias, pensamentos, frases, dentre outros, como a fala improvisada,

nos quais são ditas coisas interessantes sem que estejam registradas. A composição ocorre quando a criação musical assume a condição de permanência seja pela memória, por gravação, ou pela escrita musical. Tais possibilidades favorecem não só o desenvolvimento da imaginação, mas da criação de regras, da organização, que são elementos essenciais para o processo criador na música.

É possível compor músicas com crianças da Educação Infantil? Certamente que sim. E com qualquer tipo de fonte sonora - qualquer objeto que produz som. Ao se propor, por exemplo, que a criança produza sons com batidas de palmas e pés e as organiza num determinado ritmo, surgirá uma sequência sonora com ritmo, ou seja, a invenção de uma música diferente com sons do corpo. Ao fazer o registro por meio do desenho, gesto ou gravação, formará a condição de permanência de uma composição feita pela criança.

O conteúdo de registro musical é relevante, não se trata de escrita musical convencional ou tradicional, mas de uma possibilidade de se trabalhar com o conceito de registro de um som ou de um grupo de sons. Para exemplificar, ao solicitarmos que a criança invente formas diferentes de registro, ela representa uma sequência com sons longos e curtos, ou de sons com batidas de palmas e pés, com o desenho, depois faz a leitura desse registro aos colegas. Tal ação possibilita que a criança compreenda o uso funcional do registro, como também contribuirá para o desenvolvimento da memória, da criação de códigos para comunicação e expressão, de regras, da organização de ideias, dentre outros, estará criando e utilizando signos.

Segundo da Teoria Histórico-Cultural, quando a criança compreende que um determinado signo pode registrar um conteúdo particular, constituindo-se em instrumento para a recordação desse conteúdo, essa compreensão representa um salto qualitativo no psiquismo infantil, mediante o qual a criança chega ao signo com significado.

Nessa perspectiva, se o professor planeja e propõe às crianças a criação de diversas formas de se representar um som ou sequência sonora e depois realiza a leitura desse registro, estará desafiando o psiquismo infantil

a superar uma relação imediata e direta para se estabelecer uma relação mediada por signos.

Por fim, faz parte de uma proposta educativa, pautada na ideia da criança como sujeito de direitos, capaz de aprender e de se desenvolver, o trabalho pedagógico com os conteúdos específicos da linguagem musical, para que, na infância, a pessoa tenha condições de realizar uma escolha mais consciente e intencional dos elementos sonoros, para compor uma música e melhor expressar o seu sentimento ou pensamento. Desse modo, é possível mirar no desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, sendo a criança sujeito autor, compositor de suas próprias músicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto neste texto, com amparo de conhecimentos científicos sobre a área em questão, o trabalho com a linguagem musical promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e contribui para a formação do sujeito ativo em relação às produções culturais, por meio da apropriação de seus respectivos conteúdos.

No entanto, muitos desafios estão postos à realidade escolar nos dias atuais. Para que as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver a partir dessa linguagem, o trabalho do professor se pautará na assunção de compreensões sobre o homem, suas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Tais conhecimentos são fundamentais à transformação da prática educativa com vistas à formação de um homem, numa nova sociedade, e à emancipação do homem por meio de seu pleno desenvolvimento, pela educação e trabalho pedagógico, possibilitando a todos o direito de apropriação da produção histórica.

Para que haja mudanças qualitativas na Educação Infantil, torne-se vital um alicerce teórico que instrumentalize o professor para a ação pedagógica potencialmente humanizadora. Para isso, esse profissional, em processos de formação inicial e continuada, apropria-se de bases para

planejamento educativo mais eficiente e adequado à realidade de seu grupo, visando o ensino da música como linguagem expressiva.

Diante ao exposto, desponta um grande desafio: a necessidade de formação continuada, devido à dificuldade vivenciada por professores de diferentes localidades desse imenso país, a qual dificulta relação da teoria com a ação pedagógica, por não possuírem domínio sobre os conteúdos a serem ensinados e o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, esperamos que esse artigo possa contribuir ou gerar o desejo no professor e na professora por mudanças nas práticas pedagógicas e a busca pela formação continuada, por pesquisas, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança de forma global, garantindo-lhe o direito inalienável de humanizar-se por meio do acesso e apropriação do conhecimento da linguagem musical.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 83, 3 maio 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC*. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Trad. Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Tradução Leandro Konder. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.
- MELLO, S. A.; FARIA, A. L. G. (org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- MELLO, S. A.; FARIA, A. L. G. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- PASQUALINI, J. C. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TSUHAKO, Y. N.; SERRANO, C. A. D.; SAVI, D. M.; PURINI, G. L.; ANUNCIÇÃO, L. M. R. L.; NASCIMENTO, L. S. B. Música. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). *Proposta pedagógica da educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 505-538.
- VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.
- VIGOTSKI, L. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (BUENOS AIRES, ARGENTINA). LA IMPORTANCIA ASIGNADA A LA PROBLEMÁTICA DE GÉNERO

Pablo Kopelovich

INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) está inspirada en los principios reformistas, es pública, gratuita, abierta, laica, autónoma y democráticamente cogobernada, y establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Se asienta en funciones esenciales tales como el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2008, p. 3). Esas tareas son llevadas a cabo a través de centros

de enseñanza, facultades, departamentos, institutos y escuelas superiores, colegios y organismos de acción social y de extensión universitaria.

Entre las facultades, destacamos que en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se ubica el Departamento de Educación Física, donde se cursan las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física con un Plan de Estudios de 5 años (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2000). Ambas forman profesionales para desempeñarse en diversos ámbitos donde las prácticas corporales son la cuestión central de la actividad laboral/docente.

El Curso Introductorio a las Carreras de Educación Física (en adelante, CICEF), o como se conoce generalmente, Curso de Ingreso, es la instancia por la que deben pasar de forma obligatoria los alumnos que aspiren a cursar tanto una como otra carrera de grado.

Respecto de esta cuestión, la Universidad Nacional de La Plata se compromete con “[...] la vigencia plena de los derechos humanos sin discriminación alguna por motivos de raza, sexo, género, idioma, religión, origen nacional o social, condición económica o cualquier otra condición.” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2008, p. 2) y con la promoción de políticas tendientes a favorecer el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad. Igualmente, “[...] con la misión específica de crear, preservar y transmitir la cultura universal, reconoce la libertad de enseñar, aprender e investigar y promueve la formación plena de la persona como sujeto y destinatario de la cultura.” (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2008, p. 3).

En este marco, me propongo analizar la experiencia en el CICEF desde el año 2011, momento que ingresé como alumno colaborador, hasta el año 2019 inclusive que me desempeñé por sexto año consecutivo como docente¹. Se pretende sistematizar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en esta instancia formativa. Esto significa poner en palabras el oficio de profesor que muchas veces significa llevar a cabo una labor artesanal (RON; FRIDMAN, 2015).

¹ En 2011 y 2012 me desempeñé como alumno colaborador y desde 2013 a la fecha como docente a cargo de una clase.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES A CONSIDERAR

Al abordar las prácticas pedagógicas aludimos indefectiblemente al Currículum, vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido y de sus objetivos dentro de los sistemas educativos (GVIRTZ; PALAMIDESSI, 1998). En la misma línea, se lo entiende como

[...] la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (DE ALBA, 1998, p. 59).

De este modo, encontramos que el currículum escolar influye fuertemente en las nociones de cuerpo, género y sexualidad que se transmiten, dejando importantes marcas en los educandos en la configuración de sus modos de entender el mundo en términos de estereotipos, funciones, sensibilidades, de roles masculinos y femeninos, y de maneras correctas e incorrectas (normales y anormales, fomentadas y prohibidas) de utilizar el cuerpo a partir de la consideración del género de las personas. Es decir, se construye un orden corporal, y un universo posible e imposible de movimientos, gestos, actitudes corporales, que es apropiado, y resistido, discutido, tensionado, por los y las estudiantes.

En este contexto es que optamos por considerar al género en tanto dispositivo de poder, subrayando su operatividad como productor y regulador de la vida social y subjetiva, en interacción con otros dispositivos (AMIGOT; PUJAL, 2009), lo que nos permite de una manera articulada incluir los planteos teóricos de diferentes autores/as.

De esta manera, autoras como Judith Butler y Teresa de Lauretis se inscriben en esta perspectiva, ya que han atendido exhaustivamente a la cuestión del poder e, inspiradas en la teoría foucaultiana, han hablado

de tecnologías y dispositivos de género como productores de relaciones, subjetividades, e, incluso, de aquello mismo que denominamos sexo, diferencia sexual y sexualidad (BUTLER, 1990; DE LAURETIS, 1989; AMIGOT; PUJAL, 2009).

Así,

[...] desde la perspectiva butleriana un uso de género como categoría analítica supone hacer inteligibles las prácticas sociales reguladas y las relaciones de poder productoras de identidades y cuerpos, así como atender a sus especificidades históricas y sociales: eludir la homogeneización del término mujer mediante genealogías de la ontología de género, siempre situadas y limitadas (BUTLER, 1990; AMIGOT; PUJAL, 2009, p. 119-120).

Esta perspectiva, siguiendo a Foucault, nos ayuda a comprender que tanto varones como mujeres, así como la existencia misma de esa dicotomía, están configurados en redes de poder. Todo sujeto está sujeto a su entramado histórico. Así, “[...] el género siempre aparece en interacción con otros dispositivos de la desigualdad, y en esa interacción se configuran experiencias específicas.” (AMIGOT; PUJAL, 2009, p. 122-123).

Entonces, siguiendo a Scott (1996, p. 289), podemos decir que “[...] el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.”. De este modo, esta autora entiende que comprende cuatro elementos inter-relacionados: 1) símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples y a menudo contradictorias; 2) conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas (dichos conceptos, se expresan en diferentes doctrinas, como las religiosas, educativas, científicas, legales y políticas, que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino); 3) nociones políticas y referencias a instituciones y organizaciones sociales; y 4) identidad subjetiva.

Por último, es necesario considerar que en Argentina, desde fines del siglo XIX, la asignatura Educación Física contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica, patriótica, acorde al género de los alumnos, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica. Contribuyó fuertemente a la construcción de cuerpos masculinos y femeninos (SCHARAGRODSKY, 2004; 2011). Esto se llevó a cabo en concordancia con intenciones macropolíticas, como la formación de un ciudadano libre para la búsqueda del progreso, y a las necesidades vinculadas con la organización nacional (AISENSTEIN; SCHARAGRODSKY, 2006).

CURSO INTRODUCTORIO A LAS CARRERAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los objetivos que se plantea el CICEF en la actualidad (2019) son (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019a):

Objetivos Generales

- Articular el pasaje desde la cultura escolar a la vida universitaria.
- Nivelar las diferentes trayectorias formativas.
- Favorecer el proceso de filiación institucional.

Específicos

- Integrar a los ingresantes de la carrera a la vida universitaria en sus aspectos académicos, políticos e institucionales.
- Incorporar hábitos propios de los estudios universitarios.
- Incorporar prácticas corporales y motrices de un modo sistemático y reflexivo.

Así, en relación a los objetivos generales, se busca que los estudiantes conozcan paulatinamente una nueva cultura institucional que presenta otra organización, otros actores, otros tiempos, y que está fuertemente

atravesada por la política. Por ello, se transmite a los alumnos los lineamientos básicos del Estatuto de la UNLP, del Régimen de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), y de los Planes de Estudio del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física. Se pretende que se apropien de ciertas características propias de la Universidad: autonomía, cogobierno, autoridades y funciones de cada una, inclusión, entre otras cosas. También se busca que sepan las diferentes formas en las que se puede promocionar una materia, qué son asignaturas correlativas, cuáles las equivalencias, siempre en un marco de conocimiento de derechos y obligaciones de los estudiantes. De la misma manera, se trata de una instancia en la que están al tanto de las asignaturas que componen el Plan que escogieron.

En este sentido, nivelar las trayectorias formativas de los estudiantes implica trabajar desde la consideración de una importante diversidad, heterogeneidad, en relación a los lugares de procedencia, a la edad, a la historia familiar universitaria, a la formación, en términos de provenir escuelas de gestión pública o privada, provinciales o nacionales; y en relación a si las instituciones ofrecen orientación como bachiller, comercial, industrial, Educación Física, Arte, Comunicación, entre otras opciones; en términos de edad, clase social, etc.

De este modo, se torna fundamental generar hábitos de lectura construyendo conjuntamente técnicas para comprender y apropiarse de los textos: realización de resúmenes y síntesis, subrayado, identificación de diferentes tipos de textos, mapa conceptual, cuadro sinóptico, identificación de párrafos y palabras clave, entre otras cosas. Otro tanto sucede con la escritura. Allí se busca que los estudiantes comprendan que la escritura académica presenta una serie de características distintivas, y que continúen con un proceso de mejora permanente en este sentido, en términos de poder expresar claramente las ideas que buscan transmitir. Por ello, al menos en mi caso particular, aconsejo por ejemplo realizar oraciones cortas en las que no se repitan palabras, y se utilice un lenguaje que se diferencia del coloquial (no se trata de un mensaje de WhatsApp, ni de un mail).

Así, se enseñan cuestiones vinculadas a cómo citar a partir de ciertos consensos del mundo académico (normas APA, entre otras), de forma directa o indirecta, reflexionando sobre los casos en los que conviene citar. Otro tanto sucede con la práctica de la expresión oral: usar cierto lenguaje académico, hablar pausado, fundamentar las ideas (muchas veces a partir de herramientas conceptuales ofrecidas por ciertos autores de referencia). Hablar en público, en algunos casos, se torna difícil. La vergüenza parece apoderarse de nosotros, pero es preciso realizar este ejercicio que nos será requerido seguramente a lo largo de la carrera y del desempeño profesional. En ese sentido, se les transmite a los alumnos la idea de que es muy importante que puedan despejar todo tipo de interrogantes que tengan, que no duden en preguntar (¡Preguntando se llega a Roma!), y también que participando activamente de las discusiones contribuyen a enriquecer el diálogo.

En este contexto, entiendo que se trata de un momento importante en la vida de los alumnos en el que atraviesan muchos cambios a nivel personal y formativo. En muchos casos, implica alejarse de la ciudad natal, de la familia y de los amigos, vivir solos o con nuevas personas, tal vez en una ciudad mayor que su lugar de procedencia. Se trata de emprender un nuevo camino que presentará seguramente nuevas posibilidades, potencialidades, como también dificultades a sortear.

Así, muchas veces el docente del CICEF se transforma en un referente para los alumnos ingresantes, brindando contención, apoyo, acompañamiento. De esta manera, el profesor pretende conformar un grupo, proceso que implica construir colectivamente normas de convivencia en el marco de un trato respetuoso entre las personas sin violencias ni discriminaciones de ningún tipo (raciales, religiosas, económicas, políticas, etarias, sexo-genéricas, o de cualquier tipo). Las 40 hs totales de carga horaria que se establecen para el curso desde 2019 permiten que con el paso de los días las personas se vayan conociendo y vayan compartiendo diferentes experiencias. Entonces, este acompañamiento se produce a partir de los diferentes actores que se desempeñan en el Curso: Coordinadores, Jefes de Trabajos Prácticos, Ayudantes, Alumnos Colaboradores (estudiantes

avanzados de las carreras de Educación Física), Personal del Departamento de Educación Física.

Las clases se realizan en las instalaciones de la FaHCE y se dividen en encuentros áulicos y en el campo de deportes. Los estudiantes deben tener un mínimo de 75% de asistencia, pudiendo cursar en uno de los tres turnos ofrecidos en las inscripciones a la carrera (dos turnos a la mañana y uno a la tarde-noche). Así,

Las clases abordan problemáticas ligadas a las actuaciones en la universidad, a la identidad disciplinar, a diferentes contenidos de la Educación Física y a las exigencias del campo profesional. Asumen el propósito de reconstruir prácticas de enseñanza del orden de lo conceptual y de lo corporal y motriz que ofrezcan un muestreo de las materias de las carreras, de manera de facilitar la adaptación y preparar al estudiante a las diferentes exigencias de los trayectos particulares que el Plan de Estudios propone. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019a, p. 4).

Para el año 2019 cuenta con los siguientes talleres obligatorios:

- Taller de Géneros (sobre el que volveremos)
- Taller de Acreditación de Espacios Curriculares: a cargo de integrantes del equipo de Gestión del Departamento de Educación Física, elabora estrategias para la acreditación de espacios curriculares y elección de sistemas de promoción.
- Charla de Inscripciones: a cargo de integrantes del equipo de Gestión del Departamento de Educación Física, trata sobre las opciones de cursadas y la implementación de los sistemas de inscripción y acreditación.
- Charla de Biblioteca: a cargo del personal de BIBHUMA (Biblioteca de Humanidades), ponen en conocimiento a los estudiantes sobre formas de acceso a la Biblioteca y al Repositorio Institucional “Memoria Académica” de la Facultad.

- Talleres y Charlas sobre Cultura Universitaria: a cargo del Centro de Estudiantes, la Secretaría de Asuntos Estudiantes de la FaHCE y de la Comisión de Estudiantes de Educación Física, abordan las diferentes instancias de convivencia institucional desde la perspectiva de sus diferentes actores.

En lo que respecta a la comunicación con los alumnos, se utiliza un sistema de gestión de contenidos y redes sociales para posibilitar el acceso a soportes multimedia y textuales, y para facilitar la circulación de la información, la comunicación y el acceso al material de estudio.

En relación a la evaluación del Curso, se trata de una instancia obligatoria, debiéndose cumplir en tiempo y forma entendiéndose esto como un requisito de ingreso a las carreras de Educación Física. Se caracteriza por ser de progreso, escrita, de elaboración domiciliaria y grupal, donde se abordan cuestiones de los 4 textos abordados. El resultado de la evaluación estará expresado, según hubiere o no logrado los objetivos propuestos, como *alcanzó o no alcanzó objetivos mínimos, respectivamente*.

CONTEXTO ARGENTINO EN RELACIÓN AL GÉNERO

En los últimos quince años, las legislaciones y las políticas sobre las sexualidades y las identidades generizadas han tenido una gran visibilidad y un importante reconocimiento político y de la política en América Latina. Argentina no ha sido la excepción, destacándose por la producción de un corpus legislativo amplio que ha contemplado la educación sexual integral, la salud reproductiva, el derecho a la identidad de género y el matrimonio igualitario, entre otros tópicos.

Específicamente, la Ley de educación sexual integral (ESI) sancionada a partir de la Ley N° 26.150 en el 2006 fue clave para construir una visión más integral, inclusiva y democrática de la sexualidad a partir de la ampliación de derechos. (SCHARAGRODSKY, 2017).

Un gran cambio se produjo el 9 de mayo de 2012 cuando se sancionó la Ley N° 26.743 de Identidad de Género. Esta ley “[...] reconoce el derecho a la identidad de todas las personas a mostrarse tal cual se autoperciben, permitiendo desde una personería jurídica la inclusión y el acceso a derechos e igualdades a los miembros de la comunidad trans.” (MADDALENO, 2017). Esta normativa puso a la Argentina a la vanguardia en el mundo porque tiene como uno de los ejes principales la despatologización de las personas trans (MADDALENO, 2017). Garantiza de manera integral, complementaria, autónoma y suficiente el acceso a la salud integral que incluye el acceso a las hormonas y las intervenciones quirúrgicas de reasignación genital, total o parcial.

Asimismo, la Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618, sancionada en 2010, contribuyó a ampliar los derechos de colectivos hasta ese momento invisibilizados, reconociendo el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo.

UN IMPORTANTE CAMBIO EN RELACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE GÉNERO EN EL CICEF

Desde el año 2018, el Departamento de Educación Física -en consonancia con la política de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- decide darle una impronta al CICEF decididamente vinculada a las problemáticas de género. Por ello, de los cuatro textos obligatorios que los alumnos trabajan dos tienen como eje el género, mientras los otros dos lo abordan indirectamente. Nos referimos a:

- Scharagrodsky, P. A. (2004) Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Mantilla, L. (1996). La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género. *Revista la Tarea*, N° 8, 40-43.

- Scarnatto, M. (2010). Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. En: Cachorro, G. y Salazar, C. (coordinadores). Educación Física Argenmex. Temas y posiciones.
- Galak, E. (2009). El oficio de maestro de Gimnasia: Una mirada a las prácticas gimnásticas a través de los Simpson. En: Agora para la educación física y el deporte, N° 11, 63-78.

El primero de esos textos focaliza en las prácticas, los saberes y los efectos en la configuración y re-configuración de los cuerpos masculinos y femeninos, centrándose en la disciplina escolar conocida como educación física. Plantea que el estudio de las clases mixtas en educación física escolar ha puesto de relieve, muy especialmente, la contribución en la construcción de cierta masculinidad y femineidad como productos de relaciones de poder marcadamente desiguales y asimétricas. Se basa en una investigación realizada en la República Argentina que muestra cómo, pese a compartir las clases varones y mujeres, realizan muchas veces diferentes actividades unas de otros y se depositan en ellos y en ellas distintas expectativas.

El segundo de ellos, se encarga de analizar los juegos de los niños y de las niñas, en clave de género, en una población rural de México (San José de El Pantanal, Michoacán). La autora considera que

Los juegos conservan contenidos en relación al género, es decir, expresan simbólicamente la feminidad y la masculinidad y en la práctica se adjudica a las niñas –sin límite de edad– los juegos de reglas implícitas y aún este mismo tipo de juegos convoca a los niños varones a representar luchas y competencias esto es, conservan características similares a las de los juegos explícitamente reglamentados. Así pues, socialmente se permite o prohíbe de manera diversa la relación con los tipos de juego, en relación al género de los niños. (MANTILLA, 1996, p. 2-3).

Además, se plantea que mientras las niñas tienden a jugar en espacios cerrados a juegos sedentarios, los niños se desenvuelven en espacios abiertos en juegos que implican mayor rudeza y movimiento. Pese a tratarse de

un texto que tiene más de 20 años, presenta reflexiones y discusiones actualmente vigentes.

En los otros dos textos, las referencias a la problemática de género son menores. Así, en el caso de la obra de Martín Scarnatto, se alude a ello al abordar la cuestión de la ética en el deporte, al plantear que al interior del ámbito del deporte se “normalizan” ciertos comportamientos que fuera de su contexto no tendrían sentido o incluso podrían ser juzgadas de inmorales o anormales (políticamente incorrectos), como sucede con los deportistas hombres que lloran ante un gran triunfo o una gran derrota, sin ser vistos como menos hombres (cosa que sucedería en otros contextos). También en ese texto se plantea que el cuerpo ideal promovido desde el deporte no presenta una clara diferenciación por género, aceptando y legitimando un cuerpo femenino cada vez más fornido. Para el caso de la obra de Eduardo Galak, que trata sobre las representaciones sobre la gimnasia en la serie “Los Simpson” (entendida como forma de leer la sociedad occidental), afirma que no parece haber grandes diferencias entre hombres y mujeres a la hora de realizar esta práctica corporal.

De este modo, los estudiantes se encuentran ya desde las primeras lecturas con contenidos propios del campo de la Educación Física que están fuertemente atravesados por las problemáticas de género.

Además, también desde el año 2018, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) establece como obligatorio para todos los cursos introductorios el dictado de un curso sobre la problemática de género. Continúa vigente en 2019. Así, según plantea el Proyecto CICEF 2019, está a cargo de un equipo interdisciplinario especializado en estudios de género y feminismo, y aborda reglas de convivencia en la facultad con relación a cuestiones de identidades genéricas.

En la fundamentación del mencionado curso, puede leerse la razón por la que se opta por esta iniciativa:

Esta decisión institucional se apoya en una posición política que se plasma en la Universidad Nacional de La Plata a fines del año 2015, en la sanción del Programa Institucional Contra la Violencia de Género en el ámbito de la UNLP. Este protocolo expresa la importancia del papel estratégico que las instituciones educativas -y las universitarias en este caso- tienen en la reproducción o cuestionamiento de los valores y actitudes desplegados en los procesos de socialización, cuando se pretende que los mismos estén fundados en relaciones igualitarias entre los géneros. Entendiendo al género ‘como ese principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual, que produce distintos efectos tales como jerarquías, distinciones y categorías diferenciales para las personas’ (Palomar Vera, 2004: 8). (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019b, p. 1).

Dicha fundamentación plantea, además, que en términos de perspectiva pedagógica, la propuesta formativa se identifica con la educación popular. Así, entiende a la misma en términos generales como una propuesta pedagógica teórico-práctica que

Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía «consagrado» marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (NUÑEZ HURTADO, 2005, p. 5). (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2019b, p. 1).

Así, establecen como objetivos generales:

- Recibir a lxs estudiantes ingresantes de las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación desde una política de equidad de géneros.

- Favorecer mediante los procesos educativos la formación de sujetos promotores de relaciones de igualdad frente a las diversas identidades de género.

Y como objetivos específicos:

- Favorecer la comprensión de la construcción social del género y la comprensión del mismo como ficción.
- Indagar en las desigualdades que configura el sistema de género en tanto organización social y en relación a otro conjunto de desigualdades sociales.
- Acercar herramientas para la deconstrucción de la propia identidad desde una mirada de género que permita visibilizar las múltiples relaciones de poder patriarcales y opresiones en torno al género que han sido naturalizadas en la experiencia de cada unx.
- Propiciar reflexiones en torno a las formas en que reproducimos las normativas de género y las posibilidades de construcción de nuevas convivencias y de espacios libres de discriminación y violencia.

En relación al tratamiento de los textos mencionados y a la participación de los alumnos y las alumnas en los talleres sobre género (donde los docentes simplemente estamos presentes), encuentro que las intervenciones de estos evidencian que las cosas han cambiado en Argentina en los últimos años. Por ejemplo, parece haber disminuido notoriamente la discriminación hacia personas no heterosexuales, de la misma forma que parece que se comienzan a desnaturalizar infinidad de cuestiones que hace a la desigualdad entre los hombres y las mujeres. Sin embargo, algunos otros comentarios de los y las estudiantes indicarían que todavía queda mucho por recorrer en ese sentido. Se trata, en definitiva, de continuar con la deconstrucción de muchas prácticas cotidianas que son violentas, que colocan a la mujer en un lugar subsidiario. Por ello, debemos hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar.

Asimismo, en el año 2019 se les envía a los docentes un documento titulado “Sexualidades e identidades de género no heteronormadas en la FaHCE. Guía de visibilización y aplicación de los marcos normativos vigentes”. Ese texto parte del hecho de que

[...] en el año 2012 la UNLP se declara libre de discriminación por identidad de género, estableciendo que en todas sus dependencias se debe reconocer la identidad de género adoptada y autopercibida de cualquier persona a su solo requerimiento, aunque ésta no coincida con su nombre y sexo registrales. (UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 2018, p. 3).

Se pretende que estas recomendaciones se conviertan en un material de consulta que favorezca la construcción de entornos cuidadosos de alumnxs, docentes y no docentes que estudien o trabajen en esta institución. Asimismo, se propone regularizar algunos procedimientos administrativos en pos de evitar la presencia de mecanismos internos que ralenticen, dificulten o impidan el acceso a los derechos que la Ley 26.743 garantiza.

Además, desde 2019 se propone que los/as estudiantes cumplan roles de observadores durante parte de las clases desarrolladas en el campo de deportes, presentando entre los elementos a observar cuestiones vinculadas a las problemáticas de género. Así, por ejemplo, se les solicita que analicen la participación de los/as estudiantes atendiendo a los conceptos abordados en clase, especialmente a los incluidos en los textos de Scharagrodsky (2004, 2011, 2017) y Mantilla (1996). Estimamos que se trata de una propuesta importante para continuar con el proceso de deconstrucción o resignificación de estereotipos, supuestos, prejuicios en torno a la temática.

Finalmente, vale mencionar que desde el CICEF se adhiere a la idea de no separar los grupos de estudiantes según su sexo-género. Esto se produce en el marco de una Educación Física fuertemente atravesada por la lógica deportiva en la que los reglamentos de los deportes federados indican la separación entre hombres y mujeres (adhiriendo a un dimorfismo sexual). De este modo, en el campo de la Educación Física se comenzó a hablar

de realizar siempre clases mixtas. Sin embargo, con el paso de los años se llegó a la conclusión de que no basta con juntar por juntar para evitar la discriminación y reproducción de estereotipos. Así, luego, se adhirió a la coeducación, entendiendo a esta como

Una forma de educación que considera que los alumnos y alumnas tienen o han de tener los mismos derechos y oportunidades. Supone, entre otras cosas, no aceptar el modelo masculino como universal, tratar de corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar las desigualdades existentes, desarrollar todas las cualidades individuales independientes del género y actuar intencionalmente en contra de la discriminación sexual. (LÓPEZ ESTÉVEZ, 2012, p. 3).

No obstante, podría tratarse de una opción que reproduce el binarismo sexual desde su prefijo “co”, invisibilizando otras identidades posibles.

Esta última cuestión no es menor, ya que hasta hace pocos años en algunas materias, que implicaban al cuerpo de forma protagónica, de las carreras de Educación Física de la UNLP se realizaba la mencionada separación de las clases.

REFLEXIONES FINALES

Estimamos que el Curso Introductorio a las carreras de Educación Física de la UNLP, en el marco de la normativa vigente, es una instancia central para entablar un puente entre dos culturas que se presentan con características disímiles: la cultura escolar y la cultura universitaria. Es fundamental que exista una política de este tipo como forma de intentar reducir el alto índice de deserción que presentan estas carreras. Se trataría de un considerable acompañamiento a las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

En este contexto, resulta crucial incluir desde los primeros espacios curriculares contenidos relativos a las problemáticas de género, ya que como planteamos, la Educación Física desde su nacimiento mismo ha contribuido a la construcción de cuerpos masculinos y cuerpos femeninos.

Así, en el CICEF se ve plasmada la decisión política de la FaHCE de crear una prosecretaría de géneros y políticas feministas, a partir de una normativa nacional que se hizo eco de ciertas discusiones sobre el género generadas en las últimas décadas. Se trata, en definitiva, de no desentendernos de la grave situación que estamos viviendo en términos de discriminaciones, exclusiones, feminicidios.

REFERENCIAS

- AISENSTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina: cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- AMIGOT, P.; PUJAL, M. Una lectura del género como dispositivo de poder. *Revista Sociológica*, v. 24, n. 70, p. 115-152, maio/ago. 2009.
- BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Londres: Routledge, 1990.
- DE ALBA, A. *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- DE LAURETIS, T. *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London: Macmillan Press, 1989.
- GALAK, E. El oficio de maestro de Gimnasia: una mirada a las prácticas gimnásticas a través de los Simpson. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, v. 11, p. 63-78, 2009.
- GVIRTZ, S.; PALAMIDESSI, M. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.
- LÓPEZ ESTÉVEZ, R. La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. *Lecturas: educación física y deportes: revista digital*, Buenos Aires, v. 17, n. 169, jun. 2012. 12 p.
- MADDALENO, S. *Cinco años de la ley de identidad de género: las identidades no hegemónicas siguen siendo patologizadas*. Bolívar: Agencia Télam, 2017.

MANTILLA, L. La clasificación de los juegos y su práctica regulada y vigilada en torno al género. *Revista la Tarea*, Lima, v. 8, p. 40-43, 1996.

RON, O.; FRIDMAN, J. (Orgs.). *Educación física, escuela y deporte: (entre)dichos y hechos*. La Plata: UNLP, FAHCE, 2015.

SCARNATTO, M. Ética, estética y cinética. El deporte en tres dimensiones. In: CACHORRO, G.; SALAZAR, C. (coord.). *Educación física argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2010. 20 p. Disponible em: <http://argenmex.fahce.unlp.edu.ar/3.-deporte-y-sociedad/9.-etica-estetica-y-cinetica.-el-deporte-en-tres-dimensiones>. Acceso em: 20 set. 2019.

SCHARAGRODSKY, P. La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. In: SCHARAGRODSKY, P. (Org.). *La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo, 2011. p. 440-475.

SCHARAGRODSKY, P. A. Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 59-76, 2004.

SCHARAGRODSKY, P. Sobre exclusiones, fracasos y resistencias: el primer bachillerato trans "Mocha Celis", CABA, Argentina. In: BERISSO, D. *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. Universidad Nacional de Quilmes, 2017. p. 180-196.

SCOTT, J. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: LAMAS, M. (org.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, México, 1996. p. 265-302.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. *Estatuto*. La Plata, 2008.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. *Propuesta pedagógica para talleres de género*. La Plata, 2019b.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. *Carreras de grado*. Profesorado y licenciatura en educación física. Plan de estudios. 2000. Disponible em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Plan%20de%20estudios%202000.pdf>. Acceso em: 20 set. 2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. *Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física*: ingreso 2019. La Plata, 2019a.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Sexualidades e identidades de género no heteronormadas en la FAHCE: guía de visibilización y aplicación de los marcos normativos vigentes*. La Plata, 2018.

PRESENÇA DOS TEMAS GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA PAULISTA NA PERSPECTIVA DOS(AS) GRADUANDOS(AS)¹

Matheus Estevão Ferreira da Silva
Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordam-se resultados parciais de uma pesquisa concluída, desenvolvida entre os anos de 2017 e 2018, que recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)². Nela, teve-se como objetivo investigar a formação de

¹ Uma versão preliminar deste texto foi apresentado no evento VI Congresso Internacional Sexualidade e Educação Sexual (CISES), realizado entre 12 a 15 de outubro de 2021.

² A pesquisa teve como título *Educação em direitos humanos, gênero e sexualidades, e desenvolvimento moral na formação docente: conhecimentos, concepções e condutas de graduandos(as) em Pedagogia de uma universidade pública do estado de São Paulo*, financiada pela FAPESP pelo processo de n.º 2017/01381-9 e com vigência de 01/05/2017 a 31/12/2018 na linha de fomento de Programas Regulares de Bolsas no País em Fluxo Contínuo, e realizada sob orientação das Prof.^{as} Dr.^{as} Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Prof.^a Dr.^a Alessandra de Moraes. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/170898/educacao-em-direitos-humanos-genero-e-sexualidades-e-desenvolvimento-moral-na-formacao-docente-co/>

graduandas(os) em Pedagogia sobre as temáticas de gênero e sexualidades e suas atitudes diante da diversidade sexual e de gênero na escola, ao mesmo tempo que as relacionando com sua formação ética do ponto de vista do desenvolvimento moral, nas abordagens kohlberguiana e neo-kohlberguiana (KOHLBERG, 1992; REST *et al.*, 1999).

Essa pesquisa dispôs de caráter tanto inédito, tendo em vista que não se encontrou na literatura consultada outro estudo com delineamento teórico e metodológico semelhante ao seu todo, quanto interdisciplinar, visto que se vinculou aos seguintes campos de estudos e conhecimentos: 1) Educação em direitos humanos, 2) Estudos de Gênero e 3) Psicologia do Desenvolvimento Moral.

O debate que se travava a nível nacional, no contexto da elaboração de políticas públicas, entre os anos de 2014 e 2015, foi o estopim para o desenvolvimento dessa pesquisa, em que se decidia a retirada dos termos *gênero e orientação sexual* dos Planos Municipais, Estaduais (PMEs e PEEs) e Nacional de Educação (PNE). Ao final, ambos os termos foram suprimidos e substituídos por uma redação mais genérica sobre desigualdades sociais. Esse episódio somou-se a tantos outros testemunhados em tempo recente que, desencadeados sucessivamente, caracterizaram uma atual conjuntura reacionária nas políticas públicas, sobretudo as educacionais³.

Diante daquela conjuntura política, vivenciada na história recente, ficou evidente a perseguição à presença desses e outros temas relativos à diversidade humana na Educação brasileira, o que já era apontado por pesquisas recentes da literatura (ORIANI, 2013; CASTRO, 2016), quanto às dificuldades para se efetivar, na escola principalmente, políticas públicas educacionais que os contemplam, como também pontuado em trabalho anterior (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017).

Uma dessas políticas públicas deferidas legalmente no país que estão voltadas à diversidade é a Educação em Direitos Humanos (EDH), em

³ Analisamos alguns desses *ataques* em trabalhos anteriores (SILVA; BRABO; SHIMIZU, 2019; SILVA; MACIEL; BRABO, 2019), tais como a retirada dos termos *gênero e orientação sexual* dos PMEs, PEEs e PNE, a criação da narrativa “ideologia de gênero”, a promulgação do Estado da Família em 2015, que postura que família se define apenas pela união de um homem com uma mulher e filhos desse casamento, e o veto dos cadernos do Programa Brasil sem Homofobia, na época referidos pejorativamente como “kit-gay”.

vigência desde o ano de 2006 (BRASIL, 2007; 2012; 2013). Nesse sentido, na pesquisa concluída, os temas gênero e sexualidades foram abordados como um problema da EDH.

Um dos documentos estruturantes da educação em direitos humanos no Brasil, o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH), prevê, como um dos objetivos dessa educação, a superação de desigualdades sociais presentes na realidade brasileira, muitas delas caracterizadas pela “[...] intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de *gênero*, de *orientação sexual*, de nacionalidade, de opção política, dentre outras.” (BRASIL, 2013, p. 21, grifos nossos).

Assim, além da temática homônima que seu nome carrega, a EDH é orientada de modo a contemplar outros temas, como gênero e sexualidades, os quais devem ser desenvolvidos juntos aos e na perspectiva dos direitos humanos. Logo, no trabalho pedagógico a ser desenvolvido a partir da Educação em Direitos Humanos, abordar gênero e sexualidades é tratar dos direitos dos sujeitos que protagonizam ambos os temas: mulheres e LGBTs⁴, além de outras questões relacionadas. Confirmada pela investigação empírica realizada, uma das hipóteses da pesquisa foi de que as chances de a EDH ser efetivada diminuem quando ela é acompanhada pelos temas de gênero e sexualidades, uma vez que sua abordagem nas instituições de ensino depende dos conhecimentos e das disposições de docentes, entre os(as) principais profissionais responsáveis por essa abordagem, para com ambos temas e seus sujeitos protagonistas.

No caso do curso de Pedagogia, que forma os(as) professores(as) que atuarão nos níveis de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, algumas pesquisas (ORIANI, 2011; CASTRO, 2016) demonstram certa insuficiência dessa formação em prepara-los(as) para trabalhar com os temas e, em especial, lidar adequadamente com o público da diversidade sexual e de gênero na escola.

⁴ Neste texto usaremos da sigla LGBT para referenciar a diversidade sexual e de gênero LGBTQIA+, que inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais e etc. Historicamente nos Estudos de Gênero, foram as mulheres que primeiro protagonizaram as teorizações do campo e, somente depois, incluiu-se a população LGBT.

A atuação do(a) profissional em Pedagogia tem papel crucial para essa efetivação, pois a escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental I evidencia-se como o primeiro “[...] agente de socialização coletivo para com a diversidade fora do seio familiar, em que a educação em direitos humanos tem início. Se desde lá essa educação é prejudicada ou desvirtuada, os preceitos previstos por essa educação, definitivamente, não se consolidarão.” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017, p. 1279).

Na fase de investigação empírica da pesquisa, para cumprimento dos critérios e objetivos anunciados, utilizaram-se os seguintes instrumentos para coleta de dados no contexto da formação inicial em Pedagogia: grupos focais; um questionário, composto por perguntas abertas e dilemas morais na proposta kohlberguiana (BLATT; KOHLBERG, 1975); e o *Defining Issues Test 2* (DIT-2), instrumento quantitativo fechado e validado no Brasil de medida do juízo moral.

Tendo em vista a impossibilidade de se abordar todos os resultados alcançados com essa pesquisa, decidiu-se abordar somente os resultados obtidos com um dos instrumentos, o questionário, que se utilizou especificamente para investigar a formação em gênero e sexualidades. Assim, neste texto, como recorte dessa pesquisa⁵, tem-se como objetivo apresentar a visão dos(as) graduandos(as) em Pedagogia, de uma universidade pública paulista, sobre a presença dos temas gênero e sexualidades em sua na formação inicial proporcionada ao longo do curso.

Na época de realização da pesquisa, como parte do processo de fundamentação na literatura sobre gênero e sexualidades na formação em Pedagogia, realizamos uma revisão de literatura nas bases de dados *Portal de Periódicos da CAPES* (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e *SciELO* (*Scientific Electronic Library Online*). A partir disso, pudemos encontrar alguns artigos com propostas de investigação similares a do presente texto e os quais, amparando-o, merecem ser aqui mencionados. Mediante os descritores *gênero* e *Pedagogia* e delimitando a busca para trabalhos na língua portuguesa, no Portal de Periódicos da CAPES encontramos 18 trabalhos que compartilham esses descritores

⁵ Os demais resultados encontrados com a pesquisa têm sido divulgados em outras produções já publicadas (SILVA, 2020; SILVA; BRABO; MORAIS, 2021; SOUZA; MOTA, SILVA, 2021) e em fase de publicação.

no título, sendo que apenas 02 deles (DINIS; CAVALCANTI, 2008; COSTA; RIBEIRO, 2011) compartilham da proposta de investigar a formação em gênero de graduandos(as) em Pedagogia. Com os mesmos descritores, no SciELO encontramos um total de 05 trabalhos, sendo também 02 específicos à proposta em comum, os mesmos encontrados na busca anterior.

Já com os descritores *sexualidade* e *Pedagogia* e com a mesma delimitação da língua e título, no Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 06 resultados e no SciELO 04 resultados, os mesmos artigos encontrados nas buscas anteriores com o descritor *gênero*. Junto ao caráter de ineditismo e interdisciplinaridade de nossa pesquisa, essa escassez de artigos que investigam a formação em gênero e sexualidades de graduandos(as) em Pedagogia também justificou sua relevância, evidenciando a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas sobre essa questão.

MÉTODO

Como mencionado, a metodologia delineada compreendeu a aplicação de um questionário aberto elaborado durante a pesquisa⁶, em que parte das perguntas desse questionário interrogava o(a) respondente sobre se os temas gênero e sexualidades foram abordados no curso de Pedagogia, de modo a evidenciar quando e como foram abordados, se receberam uma formação intencional e sistematizada, se essa formação foi contínua e outros aspectos relacionados.

Ao todo, o questionário foi composto com o total de 18 perguntas abertas e 03 dilemas morais, sendo 04 dessas 18 perguntas (de número 10, 11, 15 e 17) as que questionam sobre aspectos curriculares do curso sobre gênero e sexualidades e cujas respostas e respectivas análises são abordadas neste texto.

⁶ Conforme ressaltamos em trabalho anterior, “A elaboração desse questionário durante a pesquisa foi feita com base em quatro procedimentos: com base nos 1) resultados obtidos em duas sessões de grupo focal com graduandas(os) do mesmo curso que ambientou a pesquisa, momento precedente do trabalho de campo; na 2) literatura consultada dos temas abordados pelo instrumento, gênero e sexualidades; 3) nos questionamentos de dois juízes de instrumento; e na 4) aplicação de um teste piloto do questionário. Só depois de finalizados os quatro procedimentos desse momento preliminar do trabalho de campo, deu-se início à aplicação do questionário.” (SILVA; BRABO; MORAIS, 2021, p. 5).

Junto da literatura eleita sobre os temas (DINIS; CAVALCANTI, 2008; COSTA; RIBEIRO, 2011; ORIANI, 2013; PALMA et al., 2015; CASTRO, 2016; FURLANI, 2016b; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; VENTURINI; BARBOSA; SILVA, 2017), as respostas dadas para essas perguntas foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016) e da estatística descritiva. Bardin (2016, p. 14) define a AC como um conjunto de técnicas de análise, no plural, “[...] das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”. Dessa pluralidade de técnicas que constitui a AC, utilizamos a chamada *análise categorial*. Com ela, seguindo seus procedimentos, geram-se categorias criadas a partir de *indicadores*, dos quais escolhemos os do *tipo tema*, extraídos de nosso *corpus* de análise, ou seja, extraídos das respostas dos sujeitos às perguntas.

Compuseram a amostra participante 165 graduandos(as) (N=165) do curso que ambientou a pesquisa, matriculados(as) nos anos inicial (primeiro) e final (quarto). Esse curso, além de ter sido escolhido por critério de conveniência, não dispunha de uma disciplina específica sobre esses dois temas na sua grade curricular. Por questões éticas, optamos por não divulgar o nome da universidade que tivera seu curso de Pedagogia investigado por nossa pesquisa, bastando saber que essa se trata de uma universidade pública localizada no estado de São Paulo.

Para caracterização do perfil desses sujeitos respondentes, no questionário havia ainda algumas perguntas fechadas para identificação das variáveis da amostra da pesquisa. A tabela disposta a seguir apresenta a contabilização das variáveis consideradas principais.

Tabela 1 – Caracterização da amostra respondente do questionário

Variáveis	N.º de participantes
Ano de matrícula	92 (55,7 %) ingressantes 73 (44,3%) concluintes
Gênero	156 (94,5%) feminino 9 (5,5%) masculino
Período	60 (36,4%) matutino 105 (63,6%) noturno

É orientado ou desenvolve pesquisa sobre gênero	3 (1,8%) sim 162 (98,2%) não
Religião	17 (12,9%) Cristã 58 (43,9%) Católica 31 (23,5%) Evangélica 6 (4,5%) Espírita 1 (0,8%) Mórmon 1 (0,8%) Umbandista 7 (5,3%) Agnóstica 11 (8,3%) Ateísta
Raça-etnia	4 (3,0%) Amarela 73 (54,9%) Branca 46 (34,6%) Parda 10 (7,5%) Preta
Total	165 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Com a caracterização da amostra respondente do questionário (N=165), identificamos que esse público da pesquisa foi majoritariamente feminino (n=156; 94,5%), tendo em vista a consolidação do curso de Pedagogia como um espaço exclusivamente feminino na história da docência no Brasil, conforme argumenta Brabo (2005) sobre o processo de *feminização do magistério*. Também majoritariamente foram as(os) participantes matriculadas(os) no período noturno (n=105; 63,6%) e no primeiro ano do curso (n=92; 55,7%). Segundo a variável religiosidade, a maioria da amostra apresenta transcendência, vinculando-se ao Cristianismo (n=113; 85,6%), incluindo nesse dado todas as vertentes dessa religião citadas pelos sujeitos, como mostra a Tabela 1. Já em relação à variável de raça-etnia, a maioria se autodeclarou branca (n=73; 54,9%) e parda (n=46; 34,6%).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira das perguntas selecionadas do questionário foi a de número 10: “No curso de Pedagogia, já houve alguma menção a esses temas? Você se lembra de ter recebido alguma formação em relação a eles até o momento?”. Dos 165 graduandos(as) participantes, 109 sujeitos responderam-na (n=109). A partir da análise das respostas, mediante a AC, distinguiram-se três grandes categorias, referentes a como o(a) graduando(a) percebe a oferta dos temas em sua formação ao longo do curso de Pedagogia, as quais são retratadas no quadro disposto a seguir.

Quadro 1 – Categorias representativas à percepção dos(as) graduandos(as) sobre a oferta dos temas gênero e sexualidade em sua formação ao longo do curso de Pedagogia

Categorias	Indicadores
1. Formação satisfatória sobre os temas gênero e sexualidade (17; 15,60%; n=109)	Sujeito 6 – Sim. Houve abordagens sobre os assuntos em algumas disciplinas, como por exemplo, por meio de temas de seminário, discussão em sala.
	Sujeito 60 – Sim, houve momento de muita reflexão, debates, opiniões. Sim, recebemos muitos conhecimentos em relação ao tema. Proveitoso e interessante. Assunto que não tem fim.
	Sujeito 144 – Sim. Todos os dias na disciplina de Gestão Educacional e em algumas discussões levantadas nos outros anos do curso
	Sujeito 156 – Sim, foi de grande interesse e válido, tirando dúvidas, e até preconceitos que possuía.
2. Apenas menção aos temas, sem proporcionar formação sobre gênero e sexualidade (56; 51,38%; n=109)	Sujeito 37 – Já houve por demanda de alunos, não lembro de ter recebido alguma formação até o momento.
	Sujeito 50 – Sim, mencionados na disciplina de Gestão por iniciativa da professora, mas tinha que ter em outras também.
	Sujeito 63 – Sim, houve menções, no sentido de conhecimento e respeito à diversidade seja ela qual for, mas não diria formação.
	Sujeito 67 – Algumas discussões, porém sem direcionamento, discussões informais
	Sujeito 101 – Sim, menção em uma disciplina, e em eventos na Universidade.

3. Não houve formação ou sequer menção sobre os temas gênero e sexualidade (36; 33,03%; n=109)	Sujeito 31 – Não, nunca foi mencionado.
	Sujeito 46 – Não, e não recebi nenhuma orientação.
	Sujeito 53 – Não. Até agora nenhum assunto a esse respeito foi abordado.
	Sujeito 73 – Não, não me lembro de ter entrado em contato com esses temas durante minha formação até aqui.
	Sujeito 99 – Não. Se teve, foi muito superficial.
	Sujeito 128 – Não me lembro de ter visto sobre estes temas no decorrer do curso.

Fonte: Dados da pesquisa

Com base no Quadro 1, a primeira dessas categorias, *Formação satisfatória sobre os temas gênero e sexualidade*, foi constituída pelas respostas de 17 sujeitos, que resultou em 15,60% da amostra que respondeu esta questão (n=109). As respostas dessa categoria demonstraram que os temas aparecem em momentos pontuais no curso ou em determinadas disciplinas (não específicas aos temas), além de que tais momentos puderam contribuir satisfatoriamente em sua formação.

A segunda categoria, intitulada *Apenas menção aos temas, sem proporcionar formação sobre gênero e sexualidade*, foi constituída por respostas de 56 sujeitos, correspondendo a 51,38% da amostra respondente. Nessa categoria, conflitante em relação à anterior, evidencia-se que os temas só chegaram a ser mencionados no curso, geralmente a partir da iniciativa de um(a) professor(a) ou de um(a) aluno(a) interessado(a), não parecendo fazer parte do currículo formal do curso. E mesmo quando aparece, não tem consistência, é superficial. Quanto à última categoria, *Não houve formação ou sequer menção sobre os temas gênero e sexualidade*, essa foi formada pela pelas respostas de 36 sujeitos, 33,03% da amostra respondente. Nela, as respostas trazem a percepção mais negativa dos(as) graduandos(as) sobre sua formação em gênero e sexualidades no curso, que parece ser inexistente.

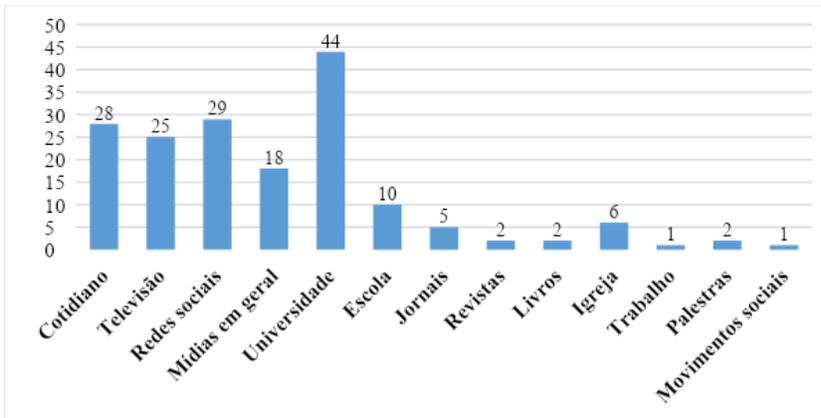
Apesar de que na literatura cada vez mais se reporta experiências bem-sucedidas no trabalho com os temas na formação de professores(as), elas ainda não representam uma realidade hegemônica, que na verdade continua marcada pela não abordagem ou presença dos temas nos cursos de formação (COSTA; RIBEIRO, 2011; ORIANI, 2013; SILVA;

BRABO; MORAIS, 2021), evidenciando “[...] a necessidade de maior espaço no currículo de formação em Pedagogia para discussão dos temas sexualidade e gênero.” (DINIS; CAVALCANTI, 2008, p. 99). Ademais, a primeira categoria, que argumenta sobre uma formação satisfatória no curso investigado, mostra-se conflitante com as duas categorias seguintes, que argumentam sobre essa formação estar prejudicada ou, até, inexistir, considerando que os sujeitos cujas respostas as constituíram são estudantes de um mesmo curso de graduação e, ainda, matriculados(as) tanto no seu ano inicial como no final.

A pergunta seguinte foi a de número 11: “Você já tinha pensado sobre esses temas, gênero e sexualidade, ou visto em algum lugar? Se sim, onde?”. Quanto à primeira parte dessa pergunta, 92 sujeitos assinalaram já ter pensado ou ter visto os temas anteriormente (83,64%), enquanto 18 sujeitos assinalaram que não pensaram e nem os viram antes (16,36%). O restante dos 165 graduandos(as), 55 sujeitos, não respondeu essa pergunta, totalizando 110 respondentes nessa pergunta (n=110).

Para se saber onde os 92 sujeitos já tinham visto os temas, recorreu-se à análise de suas respostas mediante a AC. O gráfico representado pela figura a seguir apresenta a categorização dessas respostas em “meios de contato” que foram mencionados pelos(as) graduandos(as) em relação aos temas.

Figura 1 – Meios de contato que os(as) graduandos(as) em Pedagogia tiveram em relação aos temas gênero e sexualidade



Fonte: Dados da pesquisa

A partir da Figura 1, observa-se uma variedade de meios em que os(as) graduandos(as) tiveram e têm contato com os temas, sendo 13 tipos de meios diferentes, os quais não se limitam ao ambiente universitário e ao curso de Pedagogia – conforme a pergunta anterior, em que 17 sujeitos afirmaram já ter recebido formação e 56 afirmaram que os temas já foram mencionados. Vários(as) dos(as) 92 respondentes citaram mais de um meio, assim, no total, os 13 meios de contato foram citados 173 vezes.

A Univesidade foi o meio mais citado, por 44 sujeitos, que concerniu a 25,43% dos(as) respondentes (n=92). Em seguida, os mais citados foram: redes sociais, por 29 sujeitos (16,76%), cotidiano, por 28 sujeitos (16,18%), televisão, por 25 sujeitos (14,45%), mídias em geral, por 18 sujeitos (10,40%), escola, por 10 sujeitos (5,78%), igreja, por 06 sujeitos (3,47%), jornais, por 05 sujeitos (2,89%), livros, por 02 sujeitos (1,16%), palestras, por 02 sujeitos (1,16%), revistas, por 02 sujeitos (1,16%), movimentos sociais, por 01 sujeito (0,57%) e trabalho, por 01 sujeito (0,57%).

Primeiro, cabe ressaltar que esse resultado demonstra que não se pode apenas responsabilizar a universidade pela formação em gênero e sexualidades de seus(suas) graduandos(as), visto que essa não depende apenas e nem se restringe ao ambiente universitário, mas que se mantém receptível a outros meios que a interferem e a influenciam, como também compreendem Castro (2016) e Lins, Machado e Escoura (2016). Nesse sentido, percebeu-se a influência de outros meios na formação dos(as) participantes, não diretamente relacionados com a universidade, como revistas (não-científicas), televisão, igreja e mídias em geral. Alguns deles, no entanto, mostraram-se preocupantes, uma vez que:

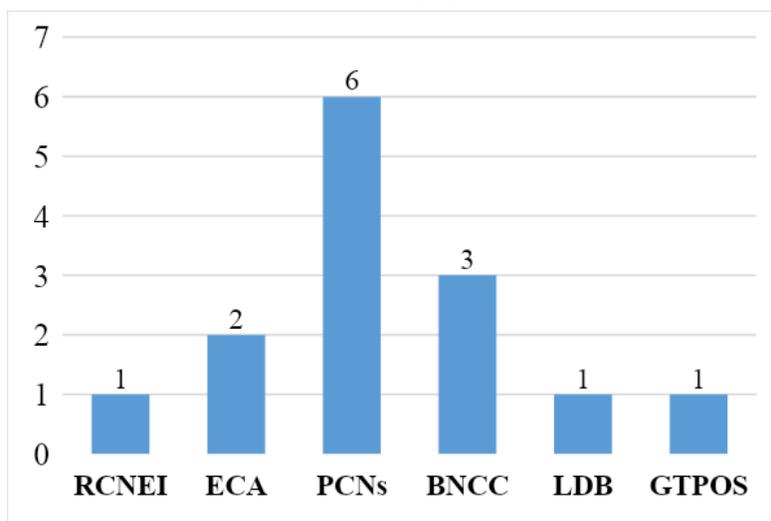
[...] a formação docente inicial se insere no conjunto de mecanismos vinculados a contextos sociais, culturais e históricos específicos, que colocam em ação certas estratégias por meio das quais as estudantes de Pedagogia em formação produzem ou transformam [...] suas experiências com os gêneros e as sexualidades. (CASTRO, 2016, p. 207).

Em outras palavras, preocupa-se no sentido de que esses outros meios apresentem visões conflitantes em relação à presença e discussão de gênero e sexualidades na Educação pleiteadas pelas políticas públicas de direitos humanos mencionadas (BRASIL, 2007; 2012; 2013), assim como pela literatura especializada, meios outros que mais desinformam e distorcem a compreensão dos(as) graduandos(as) sobre os temas do que acrescenta em sua formação como futuros(as) pedagogos e pedagogas.

Há de se ter em vista que esses meios podem refletir a referida conjuntura de ataques *anti-gênero* às políticas públicas educacionais, como visto no episódio dos Planos de Educação entre 2014 e 2015, que impulsionou a disseminação em massa de falácias à sociedade civil em relação a gênero, sexualidades e outros temas relativos à diversidade. Dessas falácias, pode-se citar a narrativa “ideologia de gênero” (FURLANI, 2016b; SILVA; BRABO; MORAIS, 2017), sustentada por confusões e usos inadequados dos estudos de gênero, cujo principal propósito é “[...] deslegitimar e desarticular as pautas de Direitos Humanos e da população cujas sexualidades e expressões de gênero são dissidentes da cis-heteronormatividade.” (SOUZA; MOTA; SILVA, 2021, p. 277).

A pergunta seguinte foi a de número 15: “Você conhece algum documento que prevê esses temas na educação escolar? Se sim, qual?”. 14 dos(as) graduandos(as) assinalaram que conhecem documentos oficiais (13,33%), enquanto 91 graduandos(as) assinalaram não os conhecer (86,66%), totalizando 105 sujeitos que responderam essa questão (n=105). Para se saber quais os documentos conhecidos por esses(as) 91 graduandos(as), aplicou-se a AC em suas respostas. O gráfico representado pela figura a seguir apresenta os documentos citados pelos(as) graduandos(as).

Figura 2 – Documentos oficiais que preveem os temas gênero e sexualidade na educação escolar conhecidos pelos(as) graduandos(as) em Pedagogia



Fonte: Dados da pesquisa

Ao todo, foram 06 documentos diferentes mencionados. Porém, um número ínfimo dos 91 sujeitos citou algum documento que, antes, tinha assinalado conhecer, sendo somente 14 citações, o que colocou em dúvida a veracidade do dado anterior. Ou seja, questiona-se se os 86,66% da amostra respondente realmente conhecem documentos oficiais que preveem os temas gênero e sexualidades na educação escolar.

Os 06 documentos citados foram: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), citados por 06 sujeitos (42,86%), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), citado por 03 sujeitos (21,43%), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), citado por 02 sujeitos (14,29%), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), citada por 01 sujeito (7,14%), o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), citado por 01 sujeito (7,14%), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), citado por 01 sujeito (7,14%).

Os PCNs (BRASIL, 1997) e RCNEI (BRASIL, 1998) são referenciais elaborados pelo Governo Federal ainda na década de 1990, para orientar o currículo das escolas brasileiras, respectivamente a cada documento, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e de Educação Infantil. A LDB de 1996 (BRASIL, 2015), por sua vez, é a lei magna da Educação no Brasil, que define e regulariza o sistema educacional brasileiro com base nos princípios da Constituição Federal. O ECA (BRASIL, 1990) é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro para proteção integral da criança e do adolescente. A BNCC (BRASIL, 2017), a mais recente dessas legislações citadas, é um documento normativo obrigatório para as escolas, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas. Por último, o GTPOS é, na verdade, uma organização não governamental fundada por psicólogos(as), psicanalistas e pedagogos(as) interessados(as) no estudo das questões de sexualidade, não sendo uma legislação como os demais citados pelos(as) graduandos(as).

Todos esses documentos, de alguma forma, trazem os temas gênero e sexualidades, seja de forma direta ou indireta, prevendo-os no currículo das instituições de ensino brasileiras. Os PCNs, especificamente, é o mais explícito quando propõe os *temas transversais* a serem articulados aos conteúdos tradicionais (Matemática, Línguas, Ciências, etc.), sendo um desses temas transversais o de *Orientação Sexual* (BRASIL, 1997), ainda que essa sua proposta em relação a gênero e sexualidades se encontre, hoje, desatualizada em diversos sentidos (PALMA et al., 2015).

Nesse documento,

A temática da sexualidade, que poderia ser trabalhada através da estimulação da reflexão sobre uma “norma” heterossexual existente em nossa sociedade, que elimina a existência de uma diversidade de relacionamentos, não é mencionada. Quando se trata de diversidade nos PCNs, o que aparece é a palavra como sinônimo de ‘múltiplas facetas’ e nunca relacionada à sexualidade. Homossexualidade vai aparecer de modo rápido e vinculado com a ideia de que não devemos ter preconceitos nem discriminar o diferente. Em nenhum momento aparece a necessidade de promover momentos

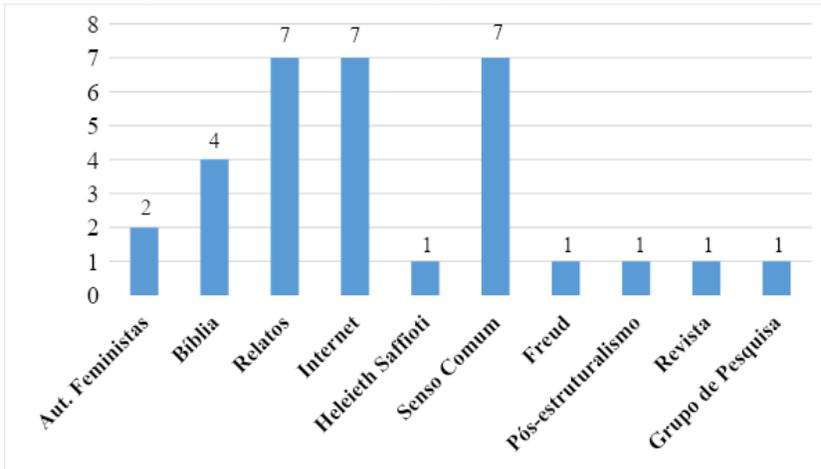
de reflexão para que possa ser pensado o desejo direcionado para a pessoa do mesmo sexo. Muito menos que existem diversas maneiras de se constituir uma família, e dentre elas famílias constituídas por dois pais ou duas mães. (PALMA et al., 2015, p. 737).

Não obstante, como ressaltam Silva, Brabo e Shimizu (2019) e Silva, Maciel e Brabo (2019), os documentos oficiais de Educação mais atuais e, por conseguinte, as políticas públicas que foram sendo desenvolvidas em subseqüência aos PCNs, foram submetidas aos ataques *anti-gênero* (SOUZA; MOTA; SILVA, 2021), dada a conjuntura política reacionária que se formou nos últimos anos, que resultou em censuras e supressões dos temas gênero e sexualidades nesses documentos. O mais recente resultado desses ataques pode ser conferido com a controversa BNCC, que também censurou os temas em seu texto, como ressaltam Venturini, Barbosa e Silva (2017, p. 7): “O PNE (2014) [...] e o BNCC (BRASIL, 2017) demonstram retrocessos em relação a gênero e orientação sexual.”.

Além disso, é importante enfatizar a infimidade de documentos conhecidos e de menções que os(as) graduandos(as) fazem a esse campo normativo que prevê os temas gênero e sexualidades no sistema educacional brasileiro, o que evidencia o seu desconhecimento e reafirma a carência de uma formação em relação aos temas proporciada ao longo da graduação em Pedagogia.

A pergunta seguinte do questionário, e a última abordada neste texto, foi a de número 17: “Você utiliza de algum referencial teórico ou outro tipo de referência para pensar sobre tais questões? Se sim, qual?”. 23 graduandos assinalaram partir de referenciais para conceber os temas gênero e sexualidades (21,90%), enquanto 82 assinalaram que não (78,10%), totalizando 105 respondentes (n=105). Para se saber quais os referenciais que 23 sujeitos partem, recorreu-se à AC. Elaborou-se o gráfico representado pela figura a seguir que apresenta os referenciais citados pelos(as) graduandos(as).

Figura 3 – Referenciais que utilizam os(as) graduandos(as) em Pedagogia para conceber os temas gênero e sexualidades



Fonte: Dados da pesquisa

Com base na Figura 3, observa-se que foram 10 referenciais diferentes mencionados. Considerando que parte dos(as) 23 graduandos(as) citou mais de um referencial, ao todo eles tiveram 32 citações. Os referenciais citados foram: internet, citado por 07 sujeitos, que concerniu a 21,88% das citações; relatos de vida, citados por 07 sujeitos (21,88%); senso comum, citado por 07 sujeitos (21,88%); Bíblia, citada por 04 sujeitos (12,50%); autoras feministas, citadas por 02 sujeitos (6,25%); Heleieth Saffioti, citada por 01 sujeito (3,13%); Freud, citado por 01 sujeito (3,13%); pós-estruturalismo, citado por 01 sujeito (3,13%); revistas, citadas por 01 sujeito (3,13%); e Grupo de Pesquisa, citado por 01 sujeito (3,13%).

Com esse dado, em que somente 23 graduandos assinalaram partir de referenciais, reafirma-se a constatação de que não são apresentados aos(as) estudantes referenciais científicos, comprometidos com um projeto de Educação para a inclusão e respeito à diversidade, no seu curso, referenciais dos quais poderiam se fundamentar em sua atuação futura como pedagogos(as). Apenas os referenciais “autoras feministas”, “Heleieth Saffioti”, “Pós-estruturalismo” e “Grupo de Pesquisa” mais potenciais para

fundamentar as concepções e práticas dos(as) graduandos(as) quando desenvolverem um trabalho pedagógico que aborde gênero e sexualidades na escola. Os demais referenciais citados ou são propriamente de senso comum ou são questionáveis de acordo com o conteúdo sobre gênero e sexualidades que neles são veiculados.

No caso das autoras feministas, sendo a socióloga e educadora brasileira Heleieth Saffioti (1976) uma delas, elas foram responsáveis, desde a década de 1970 em âmbito global, pela apropriação do conceito de gênero que se desenvolvia naquela época sobre as construções sociais em torno das diferenças sexuais, diferenciando o biológico (sexo) do social (gênero). Com isso, passaram a utilizar o gênero como categoria de análise para explicar e denunciar as iniquidades que as mulheres foram submetidas historicamente. Nesse processo, outras temáticas associaram-se às teorizações feministas de gênero, entre elas a temática de sexualidades.

Sob influência da formação do *Movimento Gay* mundial (hoje conhecido por Movimento LGBT), formação simbolicamente marcada com o evento *Stonewall Uprising* em 1969, o conceito de gênero foi, posteriormente, expandido nas teorizações feministas para também contemplação das pessoas LGBT, ou seja, das pessoas cujas expressões de gênero e sexualidade são dissidentes da cis-heteronormatividade. Essa associação de temáticas no âmbito dos Estudos de Gênero, e o estudo dela, passou a ser conhecido como *interseccionalidade* (NOGUEIRA, 2017).

Consideramos o referencial teórico de orientação feminista, assim como Furlani (2016a, p. 40) também considera, como o mais adequado para subsidiar a formação em gênero e sexualidades dos(as) graduandos(as), porque “[...] entendemos que os Estudos Feministas de gênero (em suas múltiplas perspectivas teóricas, mas que têm em comum o caráter político de igualdade) podem se constituir numa produtiva referência e serem adotados como bússola nas discussões acerca dos gêneros”. Dessa forma, quanto mais sua formação estiver subsidiada por conhecimentos científicos emancipatórios – no caso, provindo de uma Ciência comprometida com um projeto emancipatório, preferencialmente feminista (HARDING; 1986; NOGUEIRA; 2017) –, mais são as chances de sua prática pedagógica, oriunda dessa sua formação, ser satisfatória no tratamento da diversidade

sexual e de gênero na escola e no desenvolvimento de um trabalho que aborde o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, analisou-se a oferta dos temas gênero e sexualidades em um curso de Pedagogia pela perspectiva dos(as) seus(suas) estudantes. Com base nas análises dos dados coletados pelo questionário, percebeu-se que, apesar de gênero e sexualidades serem retratados aos(às) estudantes a partir das grandes mídias e, em algum momento, também serem evidenciados dentro da universidade, como em eventos científicos e culturais, não é oferecida uma formação sistematizada no curso, seja em modalidade disciplinar ou em modalidade transversal.

Cabe ressaltar que em análises das respostas coletadas em outras perguntas do questionário de nossa pesquisa (SILVA, 2020; SILVA; BRABO; MORAIS, 2021; SOUZA; MOTA, SILVA, 2021), viu-se que as concepções dos mesmos sujeitos sobre os temas gêneros e sexualidades e sobre sua importância são, em sua maioria, pouco potenciais para o desenvolvimento de um trabalho que os aborde em sua futura atuação profissional, sem que tenham condições de promoverem o referido projeto de Educação previsto pelo campo normativo curricular (BRASIL, 2007; 2012; 2013). E de acordo com as respostas da pergunta de número 10, que interrogava sobre se já receberam alguma formação acerca dos temas, os(as) próprios(as) estudantes pareceram reconhecer essa inaptidão, que seu curso de formação inicial não os(as) têm preparado para isso ou sequer para informá-los de sua importância. Constataram-se essas mesmas queixas entre os(as) graduandos(as) matriculados(as) tanto no primeiro como no último ano do curso.

Os meios pelos quais os(as) graduandos(as) tiveram contato com os temas e os referenciais dos quais partem para concebê-los mostraram-se, no mínimo, preocupantes. Como mencionado, embora a universidade apareça como um desses meios e alguns referenciais científicos e emancipatórios também se façam presentes, a maioria dos meios e referenciais apontada

mais desinforma e distorce a compreensão real dos temas do que soma à formação dos(as) graduandos(as).

Em alguns desses meios de contato, por exemplo, encontram-se discursos que ridicularizam e criminalizam a diversidade sexual e de gênero, como se pode observar quando são palco para a disseminação de falácias como a de “ideologia de gênero”. Preocupante, também, é o dado de que há graduandos(as) que partem de sua crença religiosa, citando a Bíblia como seu referencial, para conceber temas como gênero e sexualidades, mesmo estando em preparo para atuarem como profissionais de Pedagogia, atuação que requer fundamento em bases científicas e compromissadas como um projeto político de inclusão da diversidade e igualdade de direitos.

A escassez de documentos que preveem os temas na educação escolar conhecidos pelos(as) graduandos(as) reafirmou todos esses resultados, que apontam para a presença exígua, ou até inexistente, de uma formação em gênero e sexualidades sistematizada proporcionada no curso de Pedagogia investigado.

A partir desses resultados, ora apresentados, demos início a um Programa de Pesquisa, iniciado com a pesquisa de Iniciação Científica (IC) concluída aqui tratada, e continuado com duas pesquisas seguintes, uma a nível de Mestrado Acadêmico⁷, concluída em 2020, e outra a nível de Doutorado⁸, iniciada em 2023 e em andamento, na qual se procura obter maiores contribuições sobre o estado da formação da Educação Superior, nos aspectos ético, em gênero e sexualidades, e pistas de como melhorá-la. Nessas pesquisas seguintes, expandiram-se suas investigações para

⁷ Essa pesquisa, intitulada Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública e privada paulista em Pedagogia e Psicologia, contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo processo de n.º 131735/2020-9, no período de 01/03/2020 a 31/10/2020, e no momento conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo processo de n.º 2020/05099-9, com previsão de vigência de 01/11/2020 a 31/01/2022, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/bolsas/196030/competencia-moral-genero-e-sexualidades-e-religiosidade-na-formacao-inicial-publica-paulista-em-peda/>.

⁸ Essa pesquisa tem como título provisório Deficiência, gênero e sexualidades, desenvolvimento moral e religiosidade na formação inicial pública em Pedagogia das cinco regiões brasileiras: estudos de casos múltiplos e validação de instrumentos, com previsão de vigência de março de 2023 a fevereiro de 2027, e desenvolvida sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

outros cursos de graduação junto ao de Pedagogia – como a graduação em Psicologia que se investigou no Mestrado – e cujos profissionais que formam também poderão ter contato com a diversidade sexual e de gênero.

Nelas, temos buscado dar ênfase às variáveis curriculares, analisando a grade curricular e o Projeto Político-Pedagógico dos cursos de graduação investigados, assim como atendo-se a documentos oficiais gerais da Educação Superior, que não foram objeto de análise da pesquisa anterior de IC, aqui tratada, que se ateu somente aos documentos oficiais da EDH.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLATT, M. M.; KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, London, v. 4, n. 2, p. 129-161, 1975. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305724750040207>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRABO, T. S. A. M. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Direitos Humanos; UNESCO, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. Ministério da Educação. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano nacional de educação em direitos humanos*. 2. ed. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Direitos Humanos; UNESCO, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTRO, R. P. Educação, relações de gênero e sexualidades: experiências de estudantes de pedagogia. *Revista da FAEDEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 45, p. 203-214, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2295/1601>. Acesso em: 20 set. 2021.

COSTA, A. P.; RIBEIRO, P. R. M. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 475-489, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200011/19397>. Acesso em: 20 set. 2021.

DINIS, N. F.; CAVALCANTI, R. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SNKTXVsfPGGPnfqGT9JsVdz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

FURLANI, J. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

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, 2016b. Disponível em: <http://papodecorujas-jimenaefurlani.blogspot.com/2016/01/furlani-jimena-ideologia-de-genero.html>. Acesso em: 15 jan. 2021.

HARDING, S. *The science question feminism*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1986.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LINS, B. A.; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

NOGUEIRA, C. *Interseccionalidade e psicologia feminista*. Salvador: Devires, 2017.

ORIANI, V. P. *Direitos humanos e gênero na Educação Infantil: concepções e práticas pedagógicas*. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, 2011.

ORIANI, V. P. Professores e professora na Educação Infantil: trabalho avaliado com dois pesos e duas medidas. In: BRABO, T. S. A. M. *Direitos humanos, ética, trabalho e educação*. São Paulo: Ícone, 2013.

PALMA, Y. A.; PIASON, A. S.; MANSO, A. G.; STREY, M. N. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2015000300016. Acesso em: 20 set. 2021.

REST, R. J.; NARVAEZ, D.; BEBEAU, M. J.; THOMA, S. J. *Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SAFFIOTI, H. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1976.

SILVA, M. E. F. Relevância dos temas gênero e sexualidades para a educação escolar de crianças: o que pensam os(as) pedagogo(as)? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, v. 14, n. 1, p. 69-83, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-69.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. 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*, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10173>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; SHIMIZU, A. M. Avanços e retrocessos nas políticas públicas educacionais contemporâneas: censuras e supressões referentes a gênero e sexualidades em documentos oficiais de educação (1997-2015). *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 41, n. 80, p. 93-110, set./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72636>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, M. E. F.; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. Gênero na formação em Pedagogia: concepções de futuras(os) docentes a partir de cinco conceitos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-22, e234142, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NzrH6FMMS799JjtNkQRJ3Vvk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, M. E. F.; MACIEL, T. S.; BRABO, T. S. A. M. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: a relação agridoce entre gênero e educação em meio a desafios contemporâneos. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 7, n. 2, p. 157-168, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4448/3211>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOUZA, L. L.; MOTA, G. B.; SILVA, M. E. F. Notas sobre políticas do conhecimento na formação de educadorxs em gênero e sexualidades. *In: LEMOS, F. C. S. et al. (org.). Apropriações da arqueogenealogia e cartografia em agenciamentos com a psicologia social e política.* Curitiba: CRV, 2021. No prelo.

VENTURINI, A. M.; BARBOSA, A. L. S.; SILVA, R. C. S. O que dizem os marcos legais para abordagem de gênero e sexualidades na escola? *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 5., 2017, Salvador. Anais [...]* Salvador: UNEB, 2017. p. 1-8.

SOBRE AS AUTORAS
E OS AUTORES

ANA MARIA KLEIN

Doutora e mestre em Educação, graduada em Pedagogia e Ciências Sociais, todos os títulos pela USP, docente na graduação e na pós-graduação da UNESP/ São José do Rio Preto. Assessora da vice-reitoria da UNESP para assuntos de Direitos Humanos e Diversidades, consultora da UNESCO em Educação em Direitos Humanos, membro da Comissão relatora das Diretrizes de Educação em Direitos Humanos junto ao Conselho Nacional de Educação. E-mail: ana.klein@unesp.br

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0004-1908>

ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO

Arilda Ines Miranda Ribeiro é Professora Titular, Livre-Docente, Doutora e Mestre em História da Educação Brasileira, aposentada (da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, em 2016). Realizou pesquisas (bolsas Fapesp) sobre História da Educação Feminina, Gênero, Sexualidade(s) na Escola, Gestão Educacional e História das Instituições Escolares. Publicou 18 livros e diversos artigos, entre eles: História da Educação da Mulher no Brasil-Colônia, Falando sobre Educação, Gênero e Sexualidade na Escola, Formação do Gestor Educacional. Faz parte dos grupos de pesquisa GPECUMA e NUDISE. E-mail: arildainesribeiro@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2267-1484>

BREANDA KAROLAINY PENHA SIQUEIRA

Mestranda em Educação pela Universidade Júlio Mesquita Filho – UNESP Campus Marília/SP; Historiadora licenciada pelo Centro Universitário Toledo – Araçatuba/SP. E-mail: breanda.k.ps@gmail.com.

CYNTIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

Livre-docente em Leitura e Escrita pela Universidade Estadual Paulista. Pós-doutorado em Leitura e Literatura Infantil pela Universidade de Passo Fundo. Doutora em Educação pela Unesp. Mestre em Educação pela UFSCar. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp - Marília. Professora junto ao Departamento de Didática, na UNESP, ministra aulas na graduação em Pedagogia e integra, ainda, quadro de orientadores do programa de Pós-Graduação em Educação, sendo vice-líder 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). E-mail: cynthiaunespmarilia@gmail.com

EDGAR BENDAHAN RODRIGUES

Psicólogo (2018), mestre em Psicologia e Sociedade (2020) e doutorando do Programa de Pós-graduação em Psicologia – UNESP\Assis. E-mail: edgar.bendahan@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3406-6257>

ELAINE GOMES FERRO

Pedagoga, Mestra em Educação e atualmente é aluna regular do Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Presidente Prudente, com financiamento da Capes/DS. E-mail: elaine.ferro@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0467-1330>

ELIEUZA APARECIDA DE LIMA

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília. Concluiu Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma Universidade. Atualmente, nela exerce atividades de docência, pesquisa, extensão e gestão, junto ao Departamento de Didática. É docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, Unesp, Marília, SP. É membro líder do “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Especificidades da Docência na Educação Infantil” – GEPEDEI e membro do Grupo de Pesquisa: “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural”. E-mail: aelislma2013@gmail.com

EUNICE MACEDO

Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da mesma faculdade, onde coordena a CoPIIn – Comunidade de Prática de Investigação. Tem desenvolvido investigação no campo do abandono da educação e formação. Os seus interesses de pesquisa cruzam cidadania educacional, educação como direito social, aprendizagem com artes, políticas educacionais; género na educação e cidadania, feminilidades e masculinidades jovens, participação das mulheres, violência sobre as mulheres, de um ponto de vista interseccional. É vice-presidente da direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Membro da Rede Mulheres Vivas (transnacional) e da Rede Social Justice and Intercultural Education da EERA; representante da FPCEUP na Rede de Escolas e Iniciativas de Segunda Oportunidade. Autora de várias obras, a sua pesquisa apoia a intervenção junto às comunidades, em busca de formas de educação e vida ligadas à felicidade e à realização pessoal, mediatizadas pelo mundo. E-mail: eunice@fpce.up.pt

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>

FLAVIANA DE FREITAS OLIVEIRA

Flaviana de Freitas Oliveira é professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de São José do Rio Preto e doutoranda em Educação (UNESP-Marília), com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui mestrado em Ensino e Processos Formativos (UNESP-São José do Rio Preto/Ilha Solteira/Jaboticabal). Também é pesquisadora do Grupo de Pesquisa CNPq em Direitos Humanos, Educação e Diversidades (DiHEDi). Advogada inscrita na OAB/SP, atualmente é membro da Comissão de Direito Educacional e Políticas Públicas em Educação e da Comissão de Direito Constitucional da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de São José do Rio Preto, além de secretária da Comissão de Direito Homoafetivo e de Gênero do Instituto Brasileiro de Direito de Família em São José do Rio Preto. E-mail: flaviana.freitas@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3714-5820>

GRISELDA ALFARO

Doctora en Humanidades, Área Derecho, Universidad Nacional de Tucumán. Master Internacional en Protección de Derechos Humanos, Universidad de Alcalá, Madrid, España. Diplomado Internacional sobre Derechos de la Infancia, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Costa Rica. Docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tucumán. Integrante de Proyectos de Investigación relacionados con Derechos Humanos. Ganadora Escala Docente 2019. E-mail: gryalfaro@yahoo.com.ar

HUGO HIGINO PEREZ DE ANDRADE

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – UNESP-Assis. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FCL Unesp – Campus de Assis, Psicólogo e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso. E-mail: hh.andrade@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0450-6717>

JORGE LUÍS MAZZEO MARIANO

Pedagogo (Unesp - Campus de Presidente Prudente), Mestre em Educação (UFSCar), Doutor em Educação (Unesp - Campus de Presidente Prudente) e realizou estágio de Pós-Doutorado em Educação com bolsa PNPd/Capes (Unoeste - Presidente Prudente). Atualmente é Professor do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Campus do Pantanal) e Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMS/CPAN). E-mail: jorge.mariano@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1716-6763>

JÚLIO CESAR TORRES

Graduação em Administração Pública (Bacharelado) e Licenciatura em Pedagogia, com especialização em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia. cursou o Mestrado e o Doutorado em Sociologia, tendo também realizado pós-graduação *lato sensu* em Gerência de Cidades (Gestão Pública). Professor do Departamento de Educação da UNESP/São José do Rio Preto, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. Trabalha com os seguintes temas: políticas públicas, política educacional brasileira, educação do campo. Líder do Grupo de Pesquisa “História e Política Educacional Brasileira” (CNPq). E-mail: julio.torres@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1002-0078>

LEONARDO LEMOS DE SOUZA

Livre docente em Psicologia do Desenvolvimento pela FCL Unesp - Assis, Doutor em educação pela Unicamp, Pós-doutorado no Departamento de Psicologia Básica da Universitat de Barcelona. Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FCL Unesp - Campus de Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC Unesp – Campus Marília. E-mail: leonardo.lemos@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3331-1847>

MARIA AMÉLIA DE ALMEIDA TELES

União de Mulheres de São Paulo. Associação de Mulheres pela Paz. Comissão de Famílias de Mortos e Desaparecidos Políticos). E-mail: amelinhateles@gmail.com

MATHEUS ESTEVÃO FERREIRA DA SILVA

Pedagogo (2018) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP) de Marília, mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma instituição e graduando em Psicologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCL/UNESP) de Assis. Na graduação em Pedagogia, foi bolsista de extensão do Núcleo de Ensino (04 meses), PROEX (04 meses), de Iniciação Científica PIBIC/CNPq (14 meses) e FAPESP (20 meses). Na graduação em Psicologia, foi bolsista de Iniciação Científica FAPESP (07 meses). Foi bolsista de Mestrado do CNPq (08 meses) e atualmente é bolsista de Mestrado da FAPESP (previsão de 16 meses). Atua como 1.º Secretário do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), gestão de 2016-2018 e, na gestão atual, de 2019-2021. Co-fundador da Curadoria de Livros Acadêmicos “Ângela Maria Brasil Biaggio”. E-mail: matheus.estevao2@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-6361>

MARIANA FERRUCCI BEGA

Advogada, professora, mestranda bolsista CAPES pelo Centro Universitário do Distrito Federal – UDF em Direito das Relações Sociais e Trabalhistas. Email: marianafbega@gmail.com

PABLO KOPELOVICH

Profesor y Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Plata), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales), Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con lugar de Trabajo en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP). Docente de la cátedra Educación Física 2.

RENAN ANTÔNIO DA SILVA

Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

RODRIGO DUARTE FERNANDES DOS PASSOS

Docente da Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília. Doutor em Ciência Política pela USP e Livre-Docente em Teoria das Relações Internacionais pela Unesp. (ORCID: 0000-0002-5542-2812). E-mail: rodrigo.passos@unesp.br

SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO

Possui Graduação em Letras pela UEM, Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Doutorado em Letras na UEL e Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília-SP. 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. Professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL. Coordenadora do Projeto OBEDUC. E-mail: sandrafranco26@hotmail.com

TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (1991); Mestrado em Educação pela mesma Universidade (1997); Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2003); Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho-Braga-Portugal (2007); Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Valência-Espanha (2013). Atualmente é Professora Assistente Doutora efetiva da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. E-mail: tania.brabo@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-0635>

TASSIANA CARLI

Graduada em Letras – Português/Inglês (2008). Psicóloga (2020), mestra em Psicologia e Sociedade (2018) e doutoranda do programa de Pós-graduação em Psicologia – UNESP/Assis. E-mail: tassiana.carli@unesp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1649-5231>

WILLIAM SIQUEIRA PERES

Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com realização de Pós-Doutorado em Psicologia e Estudos de Gênero pela Universidade de Buenos Aires

Docente do Programa de Pós-Graduação da FCL Unesp - Campus de Assis. E-mail: pereswilliam@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5968-4203>

YAEKO NAKADAKARI TSUHAKO

Possui mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Marília. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Campus de Bauru e graduação em Direito - Instituição Toledo de Ensino. Foi professora de Educação Infantil durante vinte anos, exerceu a função de coordenadora de Área na Secretaria Municipal da Educação de Bauru. Atualmente exerce o cargo de diretora de escola de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Bauru, é doutoranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP -Campus de Marília. E-mail: yaekont@yahoo.com.br

SOBRE O LIVRO

CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Telma Jaqueline Dias Silveira
CRB 8/7867

FORMATO

16 x 23cm

NORMALIZAÇÃO

Maria Rosangela de Oliveira
CRB-8/4073
Maria Elisa Valentim Pickler Nicolino
CRB - 8/8292

TIPOLOGIA

Adobe Garamond Pro
Times New Roman

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

As reflexões são iniciadas com o conteúdo enfatizando o momento em que estamos vivenciando, com ações voltadas ao ataque aos direitos humanos e a seus defensores e defensoras, incluindo os avanços em termos de legislação e de políticas públicas que versam sobre os direitos das mulheres, resultantes de luta incansável dos movimentos feministas no nosso país.

ISBN 978-65-5954-364-9



9 786559 543649