

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E GÊNERO: ENTRE OS MUROS, OS QUINTAIS E A RUA –
DEBATES E EMBATES DENTRO E FORA DO TERRITÓRIO ESCOLAR

ERNESTO DOS SANTOS CORDEIRO

Joinville – SC

2017

ERNESTO DOS SANTOS CORDEIRO

EDUCAÇÃO E GÊNERO: ENTRE OS MUROS, OS QUINTAIS E A RUA-DEBATES
E EMBATES DENTRO E FORA DO TERRITÓRIO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) na linha de Políticas e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Elizabete Tamanini.

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C794e Cordeiro, Ernesto dos Santos
Educação e gênero: entre os muros, os quintais e a rua – debates e embates dentro e fora do território escolar / Ernesto dos Santos Cordeiro; orientadora Dra.Elizabete Tamanini. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

130 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação. 2. Representações sociais. 3. Prática de ensino. Direitos humanos I. Tamanini, Elizabete (orient.). II. Título.

CDD 370.19

Termo de Aprovação

“Educação e Gênero: Entre os Muros, os Quintais e a Rua - Debates e Embates dentro e fora do Território Escolar”

por

Ernesto dos Santos Cordeiro

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Elizabete Tamanini
Orientadora (UNIVILLE)

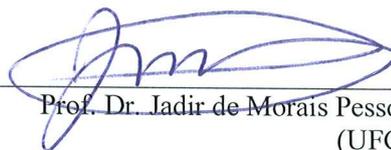


Prof. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

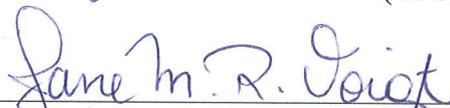
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Elizabete Tamanini
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa
(UFG)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Joinville, 15 de dezembro de 2017

*A todas e todos que ousam dar voz às suas
“dores de ideia”, abandonando um mundo
de verdades absolutas para se aventurar
em um mundo de dúvidas, descobertas e
novas possibilidades...*

AGRADECIMENTOS

“Assim, tive de sofrer a minha solidão duas vezes sozinho. Mas foi nela que se formou aquele que sou hoje. As caminhadas pelo deserto me fizeram forte”.

(Rubem Alves)

Nesses dois anos de duração do curso de Mestrado em Educação, do que eu mais me recordo são dos meus tempos de solidão, em que passava pesquisando, lendo, fichando textos, escrevendo, sentado na frente do computador com a tela em branco, pensando por onde começar a escrever a dissertação...

Ao final desse processo, percebo que esses tempos de solidão foram na verdade os períodos em que mais as pessoas estavam próximas de mim, pois o meu tempo de ausência foi garantido pela colaboração e disponibilidade de muitas pessoas, as quais agradeço agora:

Agradeço primeiramente a minha família, em especial a minha mãe e meu pai, pelo suporte financeiro e moral, sempre me incentivando nos momentos mais difíceis, inclusive adiando alguns de seus planos para que eu pudesse estudar;

A Secretaria de Educação de São Francisco do Sul, por possibilitar a flexibilização do meu horário de trabalho, garantindo minha presença nas aulas do mestrado e nos eventos de que participei nesses dois anos;

A minha querida orientadora professora doutora Elizabete Tamanini, carinhosamente chamada de Betinha, pela sua calma nos momentos mais difíceis e pelas suas sábias orientações, todas feitas com muita boniteza e carinho;

A professora doutora Jane Mery Richter Voigt e ao professor doutor Jadir de Moraes Pessoa pelas excelentes contribuições dadas à pesquisa durante a banca de qualificação;

Aos colegas e companheiros de caminhada da turma VI do Mestrado em Educação pelas diversas discussões e reflexões feitas durante esses dois anos e também pelas alegrias e tristezas partilhadas;

A todas e todos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Práticas Educativas, em especial a minha colega Cristiane, que mesmo com pouco tempo disponível não se negou a me ajudar em vários momentos. Valeu, Cris!

As duas francisquenses que, junto comigo, formaram o grupo de “São Chico” na turma VI, Cláudia e Jandira, pelas caronas, conversas e risadas diárias, que faziam as viagens para Joinville se tornarem menos cansativas;

A todas as pessoas que se disponibilizaram a participar da pesquisa, fundamentais para a realização do projeto. Sem elas, todo esse processo não teria sido possível, minha profunda gratidão.

RESUMO

Este trabalho está vinculado à linha de pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e teve como objetivo analisar as percepções e representações de gênero presentes dentro e fora do território escolar, utilizando como recorte de pesquisa uma escola de Ensino Fundamental do município de São Francisco do Sul. Esta pesquisa recorre à metodologia do materialismo histórico dialético, entendendo o ser humano como resultado de uma construção histórica, em constante interação com a trama social, e toma como referência a teoria da prática de Bourdieu (2009). Para coleta de dados, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando como método a história oral. Foram realizadas entrevistas com oito membros da comunidade escolar (mães, professores (as), alunos(as) e ex-alunas). As análises foram organizadas em três temas geradores: 1) percepções e representações sobre o conceito de gênero; 2) o poder simbólico na construção da representação de gênero; 3) nas escolas, nos quintais e nas ruas: a violência de gênero e direitos humanos no cotidiano. Entre as autoras e os autores que dialogaram com os dados levantados na realidade investigada, podem-se citar: Simone de Beauvoir (1970), Heleith Saffioti (2013, 2015), Pierre Bourdieu (1989, 2003, 2009, 2015), Danilo Romeu Streck (2005), Paulo Freire (2015), Duarte (2009), Gaudêncio Frigotto (1988), Paul Thompson (1992), Joan Scott (1995), entre outros(as). A análise dos dados permitiu que as representações sobre gênero presentes entre os participantes pudessem ser relacionadas com os conceitos trabalhados pelos (as) autores(as) fundantes da pesquisa, revelando que o conceito de gênero, mesmo demarcado na produção acadêmica, ainda se faz pouco presente no território escolar, com os professores(as) não se sentindo à vontade para debatê-lo. Nas narrativas, as situações de violência e desigualdade de gênero vivenciadas pelos(as) entrevistados (as) manifestaram-se das mais variadas formas, todas associadas ao *habitus*, poder e violência simbólica que fazem parte da percepção e representação de gênero dominante presente na sociedade. O resultado dessa visão é que a sociedade atual tende a priorizar a diferença, excluindo as pessoas que se distanciam do padrão hegemônico de feminilidade e masculinidade, seja dentro ou fora do território escolar. Tanto a Escola como a sociedade contribui para que esse processo continue, pois a tendência é silenciar as pessoas consideradas “desviantes”.

Palavras-chave: Gênero, Educação, Direitos Humanos, Práticas Educativas.

ABSTRACT

This study is linked to the line of research in Educational Policies and Practices of the Graduate Program in Education of the Universidade da Região de Joinville (Univille). Its objective was to analyze the perceptions and representations of gender present inside and outside the school setting in a primary school in the municipality of São Francisco do Sul. This research has used the methodology of dialectical and historical materialism that understands that the human being is the result of a historical construction, in a constant interaction in the social sphere, using as reference Bourdieu's theory of practice. To collect the data, a qualitative approach was adopted, using oral history as the research method. Interviews were conducted with eight members of the school community (mothers, teachers, students and former students). The analyzes were organized into three generating themes: 1) perceptions and representations about the concept of gender; 2) symbolic power in the construction of gender representation; 3) in schools, backyards and streets: gender violence and human rights in everyday life. About the authors who dialogued with the data collected in the investigated reality, we can mention: Simone de Beauvoir (1970), Heleieth Saffioti (2013, 2015), Pierre Bourdieu (1989, 2003, 2009, 2015), Danilo Romeu Streck (2005), Paulo Freire (2015), Duarte (2009), Gaudêncio Frigotto (1988), Paul Thompson (1992), Joan Scott (1995) and others. The analysis of the data allowed that representations about the gender present among the participants could be related to the concepts presented by the founding authors of the research, revealing that the concept of gender even demarcated in the academic production still is not present in the school territory, with the teachers not feeling able to debate it. In the narratives, the situations of violence and gender inequality experienced by the interviewees

manifested themselves in the various forms, all associated with the habitus, power and symbolic violence that are part of the perception and representation of dominant gender present in society. The result of this view is that current society tends to prioritize difference, excluding those who distance themselves from the hegemonic pattern of femininity and masculinity, whether within or outside the school setting. Both the School and society contribute to this process, as the tendency is to silence people considered "deviant."

Keywords: Gender, Education, Human Rights, Educational Practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD –Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAW – Convenção para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher
CGDH – Coordenação Geral de Direitos Humanos
CNRVV – Centro de Referência às Vítimas de Violência
DDM – Delegacia de Defesa da Mulher
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
DNSS – Departamento Nacional de Saúde Pública
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FBPF –Federação Brasileira pelo Progresso Feminino
GEPPE - Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
LGBT –Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROERD –Programa Educacional de Resistência às Drogas
REDE – Rede de Educação para a Diversidade
RENAFORM – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
SciELO–ScientificElectronic Library Online
SECADI – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
SFS – São Francisco do Sul
TCLE –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 MOVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
1.1 Apresentando o local da pesquisa – um pouco de história	29
1.2 Nosso diálogo e partilha com a história oral	31
1.3 Análise de dados – o ir e vir das reflexões	36
2 A CONSTRUÇÃO DA TRAMA SOCIAL – EDUCAÇÃO, ORDEM PATRIARCAL E GÊNERO	38
2.1 A construção social do feminino – por onde passa a educação?	44
2.2 A humanidade negada: direitos humanos, movimentos sociais e educação...54	
3 ENTRE OS MUROS, OS QUINTAIS E A RUA: DEBATES E EMBATES SOBRE GÊNERO DENTRO E FORA DO TERRITÓRIO ESCOLAR	74
3.1 Conversando com as fontes orais inéditas: refletindo sobre a história oral	75
3.2 Percepções e concepções sobre o conceito de gênero	78
3.3 O poder simbólico na construção da relação de gênero	85
3.4 Nas escolas, nos quintais e nas ruas: a violência de gênero e direitos humanos no cotidiano	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	123
APÊNDICE A – Parecer do Comitê de Ética	124
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
APÊNDICE C – Perguntas das entrevistas	129
APÊNDICE D – Carta de Anuência	130

1 INTRODUÇÃO

Toda pesquisa surge a partir de uma indagação sobre algum aspecto da nossa realidade, fazendo-nos iniciar um movimento de reflexão e oportunidade de novos significados, pois “pesquisar é pronunciar o mundo”(STRECK, 2005, p.15).Essa investigação não seguiu caminho diferente. Porém, como cada pesquisa possui sua própria trajetória, é necessário situar o(a) leitor(a).

O ingresso no Mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) se deu a partir de uma crescente inquietação com o cotidiano escolar e minhas práticas educativas. Posso dizer que essa inquietação me acompanha desde que entrei na escola, em especial no ensino médio, quando ingressei em uma escola técnica.

Aquele ensino técnico me deixava cada vez mais incomodado com as aulas, que se resumiam a intermináveis sessões de projeção de *slides* detalhando as partes de uma máquina ou mostrando o funcionamento de determinado equipamento, tanto que passei a frequentar mais a biblioteca do que a sala de aula.

Em uma de minhas incursões pela biblioteca, um livro situado na área de pedagogia chamou bastante atenção. Em letras grandes, como se estivesse gritando com a gente, o título dizia: *Cuidado, escola!* A leitura desse livro me fez perceber como a escola é construída e qual o seu papel em uma sociedade capitalista.

Entrar em contato com as ideias de Paulo Freire, autor do livro citado e um dos mais relevantes pensadores da educação brasileira, foi fundamental para que a paixão e a vontade de vislumbrar novos horizontes não fosse apenas algo distante, e sim algo real. Com sua maneira leve e ao mesmo tempo profunda de expor suas ideias, como se estivesse conversando com o leitor, Paulo Freire me trouxe a “curiosidade epistemológica¹” necessária a todo(a) pesquisador(a) que está trilhando o caminho da pesquisa.

¹ “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’” (2015, p. 31).

A partir daí, o meu interesse por pensamentos diferentes na área da educação passou a aumentar, e também comecei a refletir sobre o papel da escola tanto para o embrutecimento dos sujeitos quanto para a sua emancipação. Aliado a essas questões, via-me como um futuro professor atuando com uma proposta educativa capaz de estimular a reflexão e, do mesmo modo, a tomada de posição a partir de concepções emancipatórias.

Iniciei meu caminho na área educacional em 2007, ao entrar no curso de Licenciatura plena em História, também na UNIVILLE. Foram quatro anos de muitas trocas de experiências e aprendizados nos quais pude desenvolver com mais profundidade meu olhar sobre educação, ser humano e sociedade. Os(as) professores(as), entre os quais destaco Afonso Inhoff e Janine Gomes Silva, foram de grande importância para o meu desenvolvimento.

Ao ingressar na carreira docente, o meu principal objetivo era esse, de poder ensinar de uma maneira diferente, mostrar que os assuntos abordados em aula não pertenciam só ao espaço escolar, e sim que tinham total ligação com o mundo exterior, contribuindo na formação do olhar crítico dos(as) educandos(as) e com novas formas de se pensar a sociedade.

Porém, romper com esse *habitus*² é um processo trabalhoso que envolve a quebra de paradigmas, o confronto com ideias já arraigadas e posições pessoais. Muitas vezes somos vencidos pelo cansaço, pela rotina, pela falta de material, pela falta de apoio ou ainda pelo desencanto, mas é diante das dificuldades que devemos ter mais força para superar os obstáculos.

Os acontecimentos políticos ocorridos no tempo presente em nosso país vêm colocando mais uma vez à prova nossa capacidade de superação. A cassação da presidenta democraticamente eleita Dilma Vana Roussef, que se deu no dia 31 de agosto de 2016, trouxe um turbilhão de incertezas para o futuro do país, em especial às pessoas ligadas à classe trabalhadora, a mais beneficiada pelas políticas públicas dos últimos anos e a mais prejudicada no governo atual.

²O conceito de *habitus* foi construído pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu para se referir aos comportamentos, pensamentos e/ou hierarquias presentes na sociedade que acabam sendo aceitos como naturais devido à sua construção histórica. Para ele, os *habitus* eram: "(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (...)" (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Com o passar do tempo, muitas vezes vamos perdendo um pouco essa dimensão política da educação. O cotidiano escolar não estimula o(a) professor(a) a buscar uma formação continuada, sendo que muitos de nós paramos apenas na graduação, ficando cada vez mais presos em práticas e ideias não condizentes com os tempos atuais. Sabemos o quanto a pesquisa permanente nos faz ativos e criativos para a produção de novos conhecimentos e saberes. Mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais fazem com que a educação ganhe novos sentidos, por isso é fundamental o(a) profissional da educação ter esse olhar, justamente para identificar e interpretar esses sentidos e de que maneira eles impactam suas práticas educativas.

O ingresso no Mestrado veio justamente para atender a esse meu anseio, já que vivemos em uma época de grandes mudanças no sentido da educação³ e sua função na sociedade. Professores(as), sociedade civil e movimentos sociais participavam juntos na construção das diretrizes para a educação brasileira para os próximos anos; a formação dos Conselhos Municipal, Estadual e Federal de Educação demonstraram como a participação popular foi estimulada para que todos(as) se debruçassem sobre temas referentes à educação brasileira.

Hoje (2016/2017), porém, vemos um cenário diferente, de desconstrução de todos esses sentidos e lutas. De investimento, a educação passou a ser entendida como gasto. As verbas destinadas à área da educação diminuíram enormemente, tanto que foi aprovado um Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 55, que limitou os gastos do país com saúde e educação por 20 anos. Verbas para financiamento de pesquisas foram cortadas, cursos noturnos e escolas estão sendo fechadas, a oferta de ensino para jovens e adultos está sendo diminuída, enfim, de um cenário animador passamos para um cenário de perdas de direitos conquistados.

³ Essas mudanças estavam sendo discutidas em 2014 com a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação e o Plano Nacional de Educação. Certas medidas defendidas fizeram-nos ver um futuro otimista, como a utilização do dinheiro obtido com a exploração do pré-sal para elevar os gastos com saúde e educação para 10% do PIB, a equiparação salarial dos profissionais da educação que tenham mestrado e doutorado com profissionais de outras áreas, a inclusão de gênero e identidade de gênero nos currículos, entre outras questões.

Nesse momento de muitas perguntas, fazer um Mestrado em Educação veio como algo oportuno, já que eu precisava desse conhecimento para poder me posicionar diante desse novo cenário político, entendendo e denunciando seus sentidos. Como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1999), nossa tarefa consiste em estarmos em sintonia com a classe que representamos e em constante movimento, compreendendo que a história é produto das relações sociais e, como tal, passível de mudanças.

Escolhi a linha de políticas públicas na educação por acreditar ser a que mais me ajudará nesse caminho, pois entender as políticas públicas que regem a educação inclui perceber os sentidos que elas trazem para a organização da trama social. Em meio ao quadro de participantes e de ações da linha de Políticas, tive o prazer de ser orientado pela professora Elizabete Tamanini e de pertencer ao Grupo de Estudo e Pesquisa de Políticas Públicas na Educação (GEPPE).

Durante as reuniões do grupo de pesquisa, fui melhor elaborando qual seria meu objeto de estudo no projeto de pesquisa, o qual ficou sendo abordar percepções e representações de gênero dentro e fora do território escolar presentes nas pessoas que dele fazem parte. Desenvolver essa temática agradou-me muito, pois por meio desta pesquisa tenho condições de continuar a realizar esse movimento de questionamento e estranhamento da minha realidade e a oportunidade de desenvolver novos sentidos para as minhas práticas educativas, para a educação e para a sociedade de uma maneira geral.

Pesquisar sobre gênero também não é algo novo para mim. Durante a graduação, pude participar em 2008 por seis meses de um projeto de pesquisa como aluno voluntário da professora Janine Gomes Silva, que tinha o estudo das relações de gênero como um dos seus temas. Além disso, as discussões sobre gênero se faziam muito presentes nos corredores do curso de História, tendo, na época que cursei a graduação, muitos e muitas integrantes do movimento feminista e do movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT).

Eram muito comuns organizações de protestos, rodas de conversas e intervenções artísticas organizadas por membros desses grupos nos espaços da universidade. Durante muito tempo de minha vida, achava a relação entre homem e mulher e sexualidade como ato natural, já que nunca tinha refletido sobre tal questão.

Essa vivência foi fazendo com que se evidenciasse a construção social da desigualdade existente entre homens e mulheres, além da dificuldade de aceitação das pessoas com sexualidades que não sejam entendidas como o padrão. Por meio da reflexão do nosso cotidiano, vemos o quanto a sociedade é diferente se você for homem ou mulher ou assumir sua identidade de gênero.

Essas questões foram ficando cada vez mais latentes para mim, inclusive no meu cotidiano familiar. Minha família é uma típica família da classe média. Meu pai trabalhou sua vida inteira em uma empresa, sendo que minha mãe ficou cuidando do espaço privado familiar. Enquanto meu pai se ocupava do trabalho no espaço público, minha mãe cuidava do lar.

Quantas vezes, ao perguntar para minha mãe se podia fazer algo, ela me respondia dizendo para eu ir perguntar ao meu pai, o que implicitamente mostrava quem tomava as decisões. Era sempre o meu pai que tomava a frente em decisões econômicas ou que fossem ligadas a questões fora do âmbito familiar. Minha mãe resolvia as questões do lar, deixando evidente a influência do pensamento patriarcal na nossa organização familiar⁴.

E se minha mãe desejasse deixar de cuidar de mim e dos meus irmãos para ter sido uma engenheira? Será que ela teria essa opção? Uma mulher teria o direito de dizer que não gostava de ser mãe? São questões que ficam sem respostas, mas nos fazem ver como a ordem patriarcal está presente em todos os espaços sociais, seja na escola, na rua ou na família. Sobre essa questão, Saffioti (2015, p. 135) argumenta: “Do mesmo modo como as relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a

⁴ “(...) são, de maneira mais profunda, as relações com o pai e a mãe que, por sua dessimetria na complementaridade antagônica, constituem uma das ocasiões de interiorizar inseparavelmente os esquemas da divisão sexual do trabalho e da divisão do trabalho sexual” (BOURDIEU, 2009, p. 124-125).

sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado”.

Fazendo uma reflexão sobre a minha vida, também percebo como a questão de gênero esteve presente na formação da minha personalidade. Sempre aprendi que homem não deve chorar, pois isso é um sinal de fraqueza que só as mulheres podem apresentar. Sempre me foi estimulado a ter uma personalidade forte, agressiva. Meninos agressivos são mais respeitados, era o que me passavam. Reclamar de dor, mostrar sentimentos ou ter uma postura corporal que não mostrasse força e virilidade eram motivos de piadas entre os colegas.

Infelizmente, muitos colegas eram discriminados por não se encaixarem no padrão masculino hegemônico, sendo alvos dos mais variados gracejos e recriminações, que às vezes terminavam em agressão física. As meninas que também não se encaixavam no padrão de feminilidade eram alvo de preconceitos. Muitas eram classificadas como mulheres fáceis, apenas por exercerem seu direito ao amor. Ser visto se relacionando com uma mulher que se encaixasse nessa definição era motivo de vergonha entre seus pares.

Quando eu cursei o ensino técnico, a questão de gênero se mostrava em números: mais de 80% dos(as) alunos(as) da instituição eram do sexo masculino, já que curso técnico era “para homens”. Nos cursos de eletrônica e mecânica, muitas vezes numa sala de 40 alunos(as), apenas 2 eram mulheres. Essas meninas que tinham coragem de realizar esses cursos sofriam vários tipos de “brincadeiras”⁵, já que mecânica e eletrônica eram escolhidas em sua maioria por meninos. Como irão conseguir erguer peso? Elas são “mulheres-macho”? Vão chamar um homem? Como irão lidar com um torno mecânico? Como irão trabalhar em uma empresa ou em uma oficina?

Observamos que o número de pessoas mortas por possuírem uma identidade de gênero “fora da curva” tem aumentado muito em pleno século XXI, mesmo com toda a luta do movimento LGBT e de grupos feministas para

⁵ Vemos, neste caso, como o uso da língua é uma construção social, assim como pesquisou Bakhtin. Para os homens, a sua fala não passava de uma brincadeira, já para as mulheres, pertencentes a outro grupo social, certamente que a mesma fala não era vista como uma brincadeira, e sim uma agressão.

o fim da homofobia e o esforço do governo em criar políticas públicas de promoção social, fatos que serão abordados no decorrer da dissertação.

Em uma simples pesquisa em *sites* de notícia na *internet* vemos que diariamente travestis são espancadas, humilhadas e mortas apenas por serem travestis. Muitos desses crimes são filmados e espalhados nas redes sociais. Uma mãe matou o próprio filho por vergonha de ele ser gay. Em outra notícia, vemos um pastor evangélico incitar seus fiéis a matarem homossexuais, pois eles não são obras de Deus⁶. Diante de todas essas indagações e reflexões, vemos o quanto são necessários trabalhos que têm como objetivo discussões dentro da temática de gênero e direitos humanos.

A inspiração para o título da pesquisa surgiu de um documentário francês sobre a realidade escolar das escolas daquele país, intitulado: *Entre os muros da escola*⁷. Em linhas breves, o documentário abordava a contradição das escolas francesas, que devido à sua estrutura de pensar e se organizar, não conseguiam entender os(as) jovens que a frequentavam, que em sua maioria eram pobres e filhos(as) de imigrantes, cada um(a) com seus dilemas e problemas pessoais. A escola, em vez de auxiliá-los(as), acabava excluindo-os(as) ainda mais, pois não conseguia entender nem atender a esses(as) alunos(as) que fugiam do perfil hegemônico.

Esse problema enfrentado na escola francesa não é muito diferente da realidade das escolas brasileiras. A nossa estrutura escolar está em grande parte pautada em conceitos conservadores e patriarcais, havendo muita dificuldade em lidar com o novo ou o diferente. Questões latentes na sociedade, como sexualidade, imigração, violência, pobreza, desigualdade, identidade de gênero e gênero, ainda têm muita dificuldade para entrar nas

⁶ Em relação à mãe que matou o filho devido à sua sexualidade, acessar: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/01/12/mae-confessa-assassinato-de-filho-adolescente-no-interior-de-sp.htm>>. Acesso em 22-05-2017. Sobre o pastor que incita fiéis a matarem homossexuais, acessar: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/03/pastor-convoca-evangelicos-a-matar-gays-porque-eles-nao-sao-obras-de-deus.html>>. Acesso em 22-05-17. Sobre a filmagem de espancamento de travestis, acessar: <<http://tvig.ig.com.br/noticias/travesti-e-espancado-selvagemente-ate-a-morte-no-ceara-58bec2ae7bda33068a000068.html>>. Acesso em 22-05-17.

⁷Originalmente intitulado “Entre lesmurs”, foi baseado em obra homônima do professor francês François Bégaudeau, em que relata sua experiência como professor de francês em uma escola de ensino médio localizada na periferia parisiense. O filme foi lançado em 2009 e conta com a direção de Laurent Cantet.

escolas, mostrando ser necessário uma investigação sobre o porquê de a escola ainda se manter resistente a essas questões.

O primeiro título pensado para a pesquisa, *Entre os muros da escola: discutindo percepções e representações de gênero*, surgiu dessa dificuldade da escola em se abrir para os problemas da sociedade, como se ela fosse um espaço autônomo e intocado, sem relação com a sociedade à qual está inserida.

Após uma conversa com a professora orientadora, ficou decidido que a pesquisa teria como título: *Educação e gênero: entre os muros, os quintais e as ruas – debates e embates dentro e fora do território escolar*, tendo como objetivo geral analisar as percepções e representações de gênero entre professores(as) e membros da rede escolar municipal de São Francisco do Sul (SFS), e como objetivos específicos: problematizar como se deu a construção da relação de gênero ao longo dos tempos; analisar as políticas públicas em educação sobre gênero no Brasil e no município de SFS; discutir sobre os sentidos que professores e comunidade possuem sobre gênero; e verificar como as percepções e representações sobre gênero presentes no espaço escolar se fazem presentes na sociedade.

A partir dessas definições, iniciamos uma busca nos bancos de dados de trabalhos acadêmicos para verificar a existência de pesquisas que possuíssem a mesma temática ou semelhança. Foram pesquisados os bancos de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Scientific Electronic Library Online (SCIELO), com o banco de dados da ANPED trazendo pesquisas mais semelhantes à nossa.

Foram analisados os grupos de trabalho das edições 35 (2012), 36 (2013) e 37 (2014) da ANPED com o objetivo de se procurar as produções mais recentes sobre a temática de gênero. Foram encontrados, no total, 18 trabalhos que apresentam pesquisas compatíveis, envolvendo questões de gênero e sexualidade, diversidade sexual, gênero e currículo, percepções e representações, porém não foi encontrado nenhum que tratasse de questões

de gênero envolvendo, de uma maneira mais direta, homem e mulher. A maior parte dos trabalhos tratava da diversidade e identidade sexual.

Mesmo os trabalhos não tendo o mesmo enfoque que o presente estudo, pesquisar nos bancos de dados foi de grande importância, pois fomos apresentados aos conceitos e aos autores (as) que pesquisam essa temática. Termos como *generificação*, *heteronormatividade* e *binarismo* já deixam claro como a sociedade é organizada e pensada.

O estudioso francês Pierre Bourdieu (2015), em seu livro *A dominação masculina*, usa uma passagem da obra *Os três guinéus*, da escritora inglesa Virginia Woolf, para abordar a relação entre homem e mulher:

Inevitavelmente, nós consideramos a sociedade um lugar de conspiração, que engole o irmão que muitas de nós temos razões de respeitar na vida privada, e impõe em seu lugar um macho monstruoso, de voz tonitruante, de pulso rude, que, de forma pueril, inscreve no chão signos em giz, místicas linhas de demarcação, entre as quais os seres humanos ficam fixados, rígidos, separados, artificiais. Lugares em que, ornado de ouro ou de púrpura, enfeitado de plumas como um selvagem, ele realiza seus ritos místicos e usufrui os prazeres suspeitos do poder e da dominação, enquanto nós, “suas” mulheres, nos vemos fechadas na casa da família, sem que nos seja dado participar de nenhuma das numerosas sociedades de que se compõe a sociedade. (WOOLF *apud* BOURDIEU, 2015, p. 8)

Vale ressaltar que Woolf (*apud* BOURDIEU, 2015) dá ênfase na sua escrita à questão simbólica da dominação masculina, sendo que ela só é exercida por causa dessa construção de simbolismos que justificam a condição da inferioridade da mulher na trama social. Enquanto o homem ocupa os espaços públicos, participando das questões políticas e culturais do cotidiano, a mulher é destinada ao espaço privado, ficando responsável por cuidar das questões do lar e do cotidiano doméstico.

Bourdieu (2015) analisa que é fundamental realizarmos um processo de reflexão sobre a construção da sociedade. Por mais que as relações constituídas na trama social pareçam naturais, são todas elas construções sociais e históricas. Por isso, temos que realizar um movimento de investigação desse processo de naturalização e desistoricização que marca as relações de gênero. Ora, se essa diferença é uma questão social, temos que desvendar

esse processo de naturalização para: “(...) demonstrar os processos que são responsáveis pela transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural” (BOURDIEU, 2015, p. 8).

Para o nosso estudo ora em reflexão, foram feitas 8 entrevistas usando o método da história oral com professores(as) e membros da comunidade escolar de uma escola municipal localizada no bairro Água Branca, em São Francisco do Sul – SC, temática a ser trabalhada com mais detalhamento no tópico *Movimento metodológico*. Por meio da análise das narrativas dos(as) entrevistados(as), problematizamos as construções sociais e culturais que se fazem presentes na relação de gênero. Segundo a filósofa e educadora Graziela Rinaldi da Rosa (2012, p. 57):

(...) a escola pode exercer um importante papel com relação às questões de gênero, desde que as mulheres e os homens que lá atuam, seja como diretores coordenadores e, principalmente, como professores, reconheçam a importância dessas questões, pois a escola é o ambiente favorável e adequado à reflexão e questionamento dos papéis tradicionalmente atribuídos a ambos os sexos, desde os primeiros anos de vida escolar.

Concordamos com a filósofa quando ela evidencia o caráter (trans)formador da escola, chamando atenção para os símbolos que fazem parte das relações sociais e que naturalizam os papéis da mulher e do homem. Porém, como a mudança é algo que requer ação e movimento, a comunidade escolar deve realizar um movimento de problematização das relações de gênero, trazendo o tema para dentro das salas de aula, corredores e ruas, possibilitando novos olhares.

Devido ao problema de disponibilidade de tempo⁸, a pesquisa restringiu-se a uma escola, e não duas, como previsto. Optamos por realizá-la em uma escola em que trabalho como professor, o que, por um lado, permitiu um melhor acesso aos professores(as), alunos(as) e membros da comunidade escolar e, por outro, minha atuação agora como aprendiz de pesquisador exigiu um rigoroso cuidado com as questões humanas e éticas em torno da pesquisa,

⁸ Para realizar o Mestrado, foi-me negada a licença remunerada para estudos, mesmo sendo um direito do servidor ratificado em Estatuto, o que reduziu meu tempo disponível para a pesquisa, sendo que fui liberado somente nos horários de aula, ou seja, às segundas, terças e quartas-feiras no período vespertino.

sobremaneira atentando-se ao “transformar o que parece familiar em estranho” como um constante aprendizado.

Também compreendemos o quanto somos responsáveis enquanto intelectuais orgânicos na construção de novas possibilidades críticas do fazer história, e vale nesse sentido destacar o papel que a pesquisa pode trazer para o território escolar. Com o levantamento das discussões sobre gênero, podem ser evidenciados e questionados os fenômenos que legitimam as diferenças entre gênero presentes no território escolar e na sociedade como um todo.

A escola não é um espaço autônomo e separado da sociedade. Discutir relação de gênero no espaço escolar é também levar essa questão para além de seus muros. Assim sendo, “(...) gênero é mais do que uma identidade apreendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais, o que implica admitir que, a justiça, a escola, a igreja, etc., expressa as relações sociais de gênero” (LOURO, 2011, p. 103).

Embora atue na escola pesquisada por dois anos, sou morador do bairro em que ela se encontra há vinte e dois. Realizar a pesquisa em um local com o qual você tem profundas ligações faz com que ele seja visto não apenas como um objeto de pesquisa, mas como seu território, também. Essa ligação faz com que a pesquisa tenha um compromisso social com o lugar ao qual você pertence e vivencia.

As problematizações surgidas no trabalho podem levar à criação de grupos de discussão sobre a realidade da mulher, construção de trabalhos na escola, uma maior conscientização dos professores(as) a respeito do tema, mudanças no cotidiano familiar, entre outras possibilidades.

Acreditamos que a pesquisa, ao denunciar os fenômenos sociais que mostrem a generificação presente na escola e nos demais espaços, contribuirá com a quebra de paradigmas e construção de espaços de diálogo. A pesquisa segue a metodologia da história oral (ALBERTI, 2013; BÓSI, 2015; THOMPSON, 1992) com fundamento nas reflexões teóricas e metodológicas de Paulo Freire (2015), Bourdieu (2015), Safiotti (2013) e outros(as) pesquisadores(as) que caminham nessa direção.

Para uma melhor compreensão desta pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos.

O primeiro capítulo terá como objetivo a apresentação da pesquisa, discutindo a posição teórica e metodológica dos autores e autoras que foram usados(as) para o desenvolvimento do trabalho, como a pesquisa foi sendo pensada, informações sobre o *lócus* pesquisado e a escolha da ferramenta de análise, construção que nomeamos de *Movimento metodológico*.

No segundo capítulo, intitulado: *A construção da trama social – educação, ordem patriarcal e gênero*, será abordada a construção da trama social, chamando atenção para os simbolismos que procuram diferenciar o ser masculino do ser feminino, incluindo aí as questões relacionadas à classe, raça, relações de poder, hegemonia, violência simbólica e a ordem patriarcal de gênero, que fazem parte de nosso cotidiano.

O terceiro capítulo da dissertação foi destinado a problematizar as narrativas dos(as) entrevistados(as), relacionando seus relatos com as relações de poder, violência simbólica, sexualidade hegemônica, ordem patriarcal de gênero, questões de classe e outros conceitos elaborados pelos(as) autores(as) fundantes da pesquisa.

Mais importante que fazer essa dialogia⁹ é reforçar a possibilidade de mudanças, que é a condição básica da existência humana. Há que se desconstruir para poder construir, pois, como diz Paulo Freire (2015, p. 126):

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não faz parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção.

As considerações finais objetivam, por fim, abordar as possibilidades de uma sociedade em que a igualdade de gênero passe a ser maior, identificando possíveis caminhos nas narrativas e nos(as) autores(as) estudados(as) para realizar este trabalho, não deixando de fazer um paralelo com as mudanças

⁹ Sobre a dialogia: "(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 2015, p. 25).

atuais no cenário político brasileiro e mundial, que traz reflexos para todas as questões sociais, inclusive as de gênero.

1 MOVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Toda dúvida nasce da indagação de um fenômeno social construído pelas pessoas de um determinado lugar. Caminho diferente não poderia ter percorrido esta pesquisa. Afinal, que percepções e representações sobre gênero se fazem presentes no contexto escolar e na sociedade? A partir dessa reflexão, surgiu o tema da pesquisa que se segue.

Somente percebemos que nossa sociedade é uma construção histórica e social se analisarmos como se deu a constituição de sua trama, percebendo que ela passa por questões de gênero, classe, raça e relações de poder. É essencial que o indivíduo perceba esses processos complexos para passar a criar novas possibilidades de se pensar.

Quando Freire (2015, p. 113) diz: “Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam”, ele está reforçando a necessidade da rejeição do ser humano por um sistema que se sustenta na divisão. Um movimento de recusa epistemológica da naturalização dos fenômenos sociais possibilita que tais mecanicismos venham à tona.

Para tal, foi escolhida uma abordagem qualitativa que, mais que analisar dados, tem como objetivo discutir os sentidos e os significados de tais fenômenos, sendo que: “Nesse sentido, todas as pesquisas contribuem para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade” (STRECK, 2005, p. 3).

Definida a abordagem da pesquisa, o próximo passo foi estruturá-la. Após uma reflexão sobre o tempo disponível para se realizar a pesquisa, a praticidade e a inserção social, ficou decidido o local em que ela se daria e o número de participantes, que foram oito. O levantamento de referencial teórico veio a seguir, com as pesquisas nos bancos de dados da CAPES, BDTD e SciELO relacionadas a gênero e educação, para verificar as questões levantadas nos trabalhos que já haviam sido feitos nessa área.

Em seguida, iniciou-se a leitura do referencial teórico para subsidiar a elaboração do projeto de pesquisa para análise do comitê de ética, sendo aceito em novembro de 2016. Os (as) autores(as) utilizados(as) nesse primeiro momento foram Karl Marx (2008), Heleieth Saffioti (2013), Simone de Beauvoir (1970), Paulo Freire (2015) e Pierre Bourdieu (2015). Como o exercício do fazer e escrever o trabalho é um processo de ir e vir constante, neste caminhar, novos(as) autores(as) e conceitos foram utilizados para a construção da dissertação. Após a aprovação do projeto no comitê de ética, as entrevistas orais tiveram início e foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2016.

Ao realizar as entrevistas, se procurou abranger um público diferenciado, para que as narrativas não apresentassem uma via de mão única. Entrevistamos alunas, ex-alunas, professores(as) de várias disciplinas e mães de alunos(as), para que uma diversidade de opiniões viesse à tona. Essa etapa foi de grande importância para se realizar a pesquisa, pois identificar os sujeitos que dela irão fazer parte é fundamental para compreendermos e respondermos os objetivos propostos para a investigação.

Realizar uma pesquisa no mesmo local em que leciono me fez desconstruir a visão que tinha do território escolar. Como pesquisador, é preciso desenvolver novas relações com a escola, indo além daquela construída enquanto professor. A escola não era apenas mais um local de trabalho, e sim um território inter-relacional, em permanente (re)construção, formado por uma pluralidade de sujeitos e ideias, todas em relação à condição material e histórica de nossa época. Sendo assim:

(...) por maior que seja meu conhecimento sobre a escola, [...], será necessário um olhar competente e atento de pesquisadora para entender como funciona a escola enquanto instituição que estabelece contato com outras instituições (educativas ou não) e qual papel ocupa na vida dos(as) agentes pesquisados(as). Pensar relacionalmente nos auxilia a não dicotomizar elementos do mundo social, isto é, a não executar um jogo maniqueísta que engessa a prática, um jogo de “se não é isto, só pode ser aquilo”. (BARBOSA, 2016, p. 19)

Ao realizar o movimento da pesquisa, as representações e percepções sobre gênero dos(as) participantes que vivenciam o cotidiano escolar vieram à tona, possibilitando entender como esse espaço é formado e vivenciado a partir dessas representações. Ao longo de minha trajetória profissional, algumas vezes as conversas entre professoras e professores giravam em torno de questões ligadas a gênero, porém careciam de uma análise mais rigorosa, que penso em poder contribuir por meio deste estudo.

A teoria materialista dialética mostra que, assim como os seres humanos produzem e reproduzem a sociedade, eles também podem construir o novo, mas para isso é preciso que se tornem seres esclarecidos, que percebam as contradições inerentes do sistema capitalista e que organizem uma sociedade que não seja pensada pela exploração do ser humano pelo ser humano.

Com a queda das “teorias universais” de análise social a partir dos anos 1970, pesquisadores(as) passaram a utilizar a teoria marxista para analisar a trama social, dando enfoque para as relações sociais e culturais e para as relações de poder que ocorrem dentro dela, chamando atenção para questões de gênero, questões culturais, identitárias, violência simbólica, ordem patriarcal de gênero, sexuais, entre outras, dando início aos estudos culturais.

Entre as autoras e autores destacados(as), o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2009) teve uma maior importância no desenvolvimento metodológico desta pesquisa. Para o autor, ao se estudar a trama social, não se deve ter um olhar universalizador, que tenda a privilegiar a estrutura e não analisar as subjetividades de cada sociedade. Não devemos dar importância maior à estrutura nem ao subjetivismo; devemos olhar os dois de maneira inter-relacional, em que um é influenciado pelo outro, desenvolvendo a sua teoria da prática ou método praxiológico. De acordo com Bourdieu (2009, p. 86):

A teoria da prática como prática evoca, contra o materialismo positivista, que os objetos de conhecimento são construídos, e não pacificamente registrados e contra o idealismo intelectualista, que o princípio dessa construção é o sistema de disposições estruturadas e estruturantes que se constitui na prática e que é sempre orientado para funções práticas.

Em seus estudos, Bourdieu (2009) mostrou a força do passado que existe dentro de nós e que organiza a convivência social, dando o nome a esse processo de *habitus*. A pessoa nasce e cresce seguindo regras de um jogo já criado e que é jogado já há muito tempo, passando despercebido, por assim dizer. Interpretamos e significamos o mundo e nosso lugar nele por meio dessas “disposições adquiridas”. Em um momento, Bourdieu (2009) compara o campo a um jogo, que só faz sentido devido ao fato de aceitarmos suas regras. Se recusarmos as regras do jogo e passarmos a ter uma postura diferente da exigida, ele perde totalmente o sentido.

A formação do *habitus* está orientada para funções práticas, “estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (2009, p. 87). Para o autor, o *habitus*:

(...) garante a presença ativa das experiências passadas, que depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2009, p. 90)

Mesmo o *habitus* representando uma forte influência na organização social, ele não é fixo, podendo ser modificado desde que as pessoas passem a perceber como ele opera, movimento possível pelo estranhamento do natural.

Podemos citar como exemplo um homem ou mulher que, devido ao seu *ethos*, tenta romper com o *habitus* construído em torno da relação de gênero e que sofrerá uma pressão do grupo que deseja conservar seus interesses, afinal, o *habitus* se dá em um sistema de relações de poder, em que cada grupo possui maior ou menor espaço político.

Modificar as relações de poder implica rejeitar o *habitus* construído e legitimado, motivo pelo qual o autor, em sua teoria da prática, utiliza também o conceito de campo, que é o espaço social onde ocorre a relação de forças entre os sujeitos (BOURDIEU, 1983). Um(a) professor(a), por exemplo, ao desenvolver seu trabalho, terá que seguir as regras do Estado e da escola para tal, já que é algo que vem antes de sua prática. Para que novas possibilidades

surjam, é preciso um estranhamento a esse arbitrário cultural, trazendo à luz a relação de forças que operam no campo em questão.

O conceito de campo reforça o aspecto relacional da teoria da prática, mostrando que o sociólogo, ao fazer seu trabalho de pesquisa, deve realizar um processo de imersão no seu objeto de estudo, verificando as relações que ali ocorrem, sempre em relação dialética com o *habitus*, sendo que cada campo tem suas regras próprias.

Bourdieu (2009) reforça que, para existir o campo, tanto agentes dominantes e dominados devem estar em uma relação dialética de forças, mesmo que desiguais. Caso isso não ocorra, teremos um aparelho, e não um campo. Nas ditaduras, o Estado se torna um aparelho repressor, e não um campo, não dando condições de os dominados exercerem suas estratégias de resistência.

Num campo, agentes e instituições estão em luta, com forças diferentes, e segundo as regras constitutivas desse espaço de jogo, visando a apropriar-se dos ganhos específicos dos que estão em jogo no jogo. [...] Um campo torna-se um aparelho quando os dominantes têm os meios de anular as resistências e as reações dos dominados.(BOURDIEU, 2003, p. 142)

Para o filósofo francês Certeau (2012), tanto Foucault como Bourdieu são pesquisadores que, em suas teorias, se preocupam com as “artes de fazer”, dando maior atenção ao que é produzido pelas pessoas envolvidas em certa relação, estudando as “táticas” do jogo¹⁰, trazendo novas possibilidades para as pesquisas.

Ao analisar essa questão, o filósofo francês Michel de Certeau (2012) argumenta que, mais importante que estudar as representações, deve-se realizar um estudo dos usos que as pessoas fazem delas. Assim sendo: “A presença e a circulação de uma representação [...] não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a praticam” (CERTEAU, 2012, p. 39).

¹⁰Trouxemos Michel de Certeau (2012) para a escrita da dissertação pois, mesmo ele fazendo suas ressalvas à teoria da prática criada por Bourdieu (1999), reconhece a importância dessa prática para novas possibilidades de pesquisa, baseadas mais na produção dos sujeitos.

Por esse motivo, é necessário que o(a) pesquisador(a) tenha a sensibilidade de enxergar os(as) participantes da pesquisa não apenas como meios para atingir os seus objetivos construídos, mas perceber como eles interagem com o *habitus* por meio de seus próprios códigos. Desse modo, concordamos mais uma vez com Bourdieu (1999) sobre a importância de o(a) pesquisador(a) entender a trama social como um conjunto de relações:

Só o/a sociólogo/a que problematiza sua visão de mundo e seu papel dentro da estrutura social consegue verdadeiramente fazer ciência. O sociólogo tem um objeto a conhecer, o mundo social, de que ele próprio é produto e, deste modo, há todas as probabilidades de os problemas que põe a si mesmo acerca desse mundo, os conceitos [...] sejam produtos desse mesmo objeto. [...] Uma prática científica que se esquece de pôr a si mesma em causa não sabe, propriamente falando, o que faz. (BOURDIEU, 1999, p. 34-35)

Bakhtin (2004) entende a fala como algo vivo, construído pelos sujeitos que a produzem, carregada de signos que para ele são constituídos pela classe dominante para defender sua ideologia. Perceber pela narrativa das pessoas as maneiras com que elas estabelecem essa relação com o *habitus* por meio da história oral foi o caminho escolhido por nós para realizar a análise de dados desta pesquisa. A posterior análise das narrativas fez-nos perceber o quanto a fala das pessoas traz esses códigos e signos sociais. A fala das pessoas é construída pela cultura em que elas vivem, ou seja, pelo *habitus* com o qual elas se inserem em seus espaços relacionais.

Inúmeros são os(as) autores(as) que destacam o poder das narrativas enquanto objeto de estudo ou como modo de se estudar os fenômenos sociais. No processo de pesquisa que se segue, usamos como referências Thompson (1992), Alberti (2013) e Bakhtin (2014). Tais diálogos possibilitam, sobretudo, que os sujeitos contem suas histórias e que, por suas palavras, construam a história que nos une e nos separa.

As palavras nos livros, de uma maneira geral, não vêm acompanhadas por sentimentos como na história oral. Uma pausa demorada, uma mudança na entonação da voz, uma resposta seca, um franzir de testa ao responder uma determinada pergunta ou rememorar eventos que se encontram no passado, tudo isso mostra a força da palavra falada e a validade do uso da história oral.

É pela fala que iremos descobrindo os códigos sociais presentes na realidade, ainda mais em se tratando da abordagem metodológica da história oral, que é o que seguimos. Uma entrevista com respostas curtas limita o alcance dessa análise, por isso a preocupação em convidar pessoas que realmente quisessem participar e que tivessem vontade de falar sobre o tema. Para Thompson(1992, p. 153):

O processo de memória depende, pois, não só da capacidade de compreensão do indivíduo, mas também do seu interesse. Assim, é muito mais provável que uma lembrança seja precisa quando corresponde a um interesse e necessidade social.

Procuramos entrevistar pessoas dos mais variados pensamentos, permitindo que visões destoantes viessem à tona. Para identificar essas diferentes concepções de mundo que permeiam o espaço escolar, identificamos e elegemos professores(as) de diferentes áreas e idades, para justamente demonstrar essa diversidade de percepções e representações sobre gênero.

Em relação aos alunos(as), tentamos entrevistar meninos e meninas, porém somente encontramos meninas com interesse em colaborar, e para este caso, os meninos demonstraram pouco interesse em participar ao serem abordados, alegando vergonha ou falta de vontade. Também foi entrevistada uma ex-aluna da escola, que atualmente tem o filho matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os membros da comunidade ouvidos foram duas mães de alunos(as) e que também moram no mesmo bairro da escola pesquisada. Por acaso, uma mãe é também professora da escola e tem seu filho matriculado lá, o que foi muito interessante, pois a entrevistada dava a sua opinião como mãe de aluno e como professora ao mesmo tempo.

O próximo subcapítulo se destinará a trabalhar o campo – território –em que foi realizada a pesquisa, apresentando algumas informações sobre sua história, ano de fundação, perfil do bairro em que está inserida, além de outros dados.

1.1 Apresentando o local da pesquisa – um pouco de história

A escola foi construída em novembro de 1986, abrindo suas portas para os(as) primeiros(as) alunos(as) em 16 de fevereiro de 1987, recebendo o nome de seu patrono, um defensor da educação no município de SFS.

Ao passar dos tempos, a escola foi acompanhando o crescimento do bairro e do município, passando de 141 alunos(as) no primeiro ano de seu funcionamento para 522 alunos(as) e 53 professores(as) no ano de 2017. Para atender a esse público, a escola passou por algumas adaptações, como a construção de mais salas de aula, banheiros e um ginásio de esportes.

Os(as) alunos(as) que dela fazem um lugar de aprendizagem e memória são das mais variadas idades, indo de 5 a 50 anos, pois a escola oferece a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) no período noturno desde 1997.

Observamos que a escola também abre seus espaços para os(as) moradores(as) da comunidade que possuam algum grupo de reuniões, a exemplo do Clube de mães, que utiliza uma sala de aula para realizar suas atividades, reforçando a relação da escola com as pessoas que moram no bairro.

Além desse programa, a comunidade é bem vinda para trazer projetos de atividades sociais, literárias, artísticas e esportivas que estejam realizando e que possam ser interessantes para o desenvolvimento dos(as) alunos(as) de um modo mais integrado à comunidade e seus aspectos.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola¹¹ consta que o perfil socioeconômico dos(as) alunos(as) é extremamente diversificado, o que não mostra uma clareza em relação ao tema, não nos permitindo ter uma visão correta sobre essa questão, porém podemos utilizar a história da constituição do bairro para termos uma visão mais apurada.

¹¹ O Projeto Político Pedagógico da escola, após um bom tempo parado, passou a ser rediscutido e reelaborado a partir de 2016, sendo que o desse ano passou por novas reformulações e não se encontra concluído.

Segundo relatos de moradores(as) mais antigos(as), o bairro Água Branca tem esse nome devido a um rio de águas claras que passava pelo bairro antigamente. Esse rio de água branca era utilizado pelas lavadeiras para lavar as roupas de seus clientes, pessoas abastadas da cidade. Esse dado mostra que o bairro, em sua origem, foi habitado por pessoas de baixa renda, visto que a ocupação de lavadeira geralmente era de mulheres mais humildes.

Sem espaço para trabalhar e morar no centro da cidade, essas pessoas procuraram outros lugares para construir suas moradias e suas vidas, porém sem perder o vínculo com o centro comercial, já que eram os(as) moradores(as) do centro que utilizavam o serviço das lavadeiras. Assim, nem tão próximo do centro e nem tão longe, o bairro da Água Branca foi sendo construído e constituído em território pelos seus moradores(as) a partir de suas vivências.

Território é o espaço construído historicamente. As pessoas que passaram a habitar o bairro trouxeram para ele seus saberes, sua forma de vida e sua cultura, tornando-o um lugar vivo. Sobre o conceito de território, partilhamos das ideias de Santos (1996, p. 51):

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima.

Ao fazer a leitura do PPP da escola, chamou-nos bastante atenção que em nenhum momento, no tópico intitulado “inclusão”, procurou-se falar da questão de gênero ou sexualidade, somente da questão dos(as) alunos(as) com necessidades de aprendizagem especiais e a questão da obrigatoriedade do ensino de cultura indígena, afro e africana nas escolas. Isso reflete o quanto a questão de gênero não está presente nos currículos escolares, sendo necessário um exercício de reflexão e ação sobre essa questão, o que será abordado mais adiante.

Voltando ao conceito de território, vale destacar que ele também deve fazer parte da escola, sendo que essa instituição não deve ser vista apenas

como um espaço de transmissão do conhecimento formal, mas estar aberta às questões das pessoas que dela fazem parte, pertencendo como um território da comunidade, o que não percebemos no PPP. Muitas das questões apresentadas pelos(as) participantes deste projeto poderiam ser trabalhadas pela escola, perdendo esta uma grande oportunidade de se aproximar e entender um pouco melhor os(as) alunos(as) que a frequentam.

As atividades de pesquisa cujo foco tem sido a escuta contribuem para que esse processo de interação entre escola e comunidade ocorra. Poder ouvir das pessoas como elas percebem e significam a realidade que as cerca é uma maneira de poder entendê-las e considerá-las produtoras de saberes.

O método conhecido como história oral foi o escolhido para a realização deste trabalho de pesquisa, pois tal intervenção permite um contato direto entre pesquisador e participantes. Foram elaboradas sete questões que sistematizaram os temas geradores que serão discutidos nas reflexões – análise de dados.

A tessitura da dissertação se encaminhará agora para a discussão sobre o nosso passo a passo de construção da pesquisa, a história oral e como esse legado metodológico dá sustentação e valida esse processo de pesquisa em construção.

1.2 Nosso diálogo e partilha com a história oral

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com um projeto de pesquisa previamente definido. Assim, antes mesmo de pensar em história oral, é preciso haver questões, perguntas que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação. (ALBERTI, 2013, p. 30)

A história oral foi usada para analisarmos de que maneira as pessoas constroem seu cotidiano em relação ao *habitus* constituído em torno da questão de gênero, possibilitando perceber como ele influencia a composição

dos simbolismos que organizam a trama social. De acordo com Thompson (2000, p. 9), história oral é: “(...) a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas memórias e experiências”.

Para Bakhtin (2004, p. 33): “Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”, logo os signos são carregados de ideologia¹².

As falas dos sujeitos são carregadas desses signos. É através deles que as relações sociais se constituem. Mesmo a fala podendo ser um aspecto subjetivo do ser humano, ela também é exterior, pois é mediatizada pela ideologia presente no contexto social, sendo que:

A fala é um fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2004, p. 36)

Bakhtin (2004), mesmo não sendo um estudioso da história oral, evidencia que a fala é um importante campo de disputas ideológicas e sociais. Desse modo, a interlocução com esse autor é deveras significativa para as nossas reflexões. Bourdieu (2003) converge com o pensamento de Bakhtin, destacando a existência de um capital cultural linguístico idealizado pela classe dominante, que ao dominá-lo tem mais aceitação e ascensão social. Portanto: “(...) para que as palavras produzam seus efeitos, é necessário dizerem-se não só as palavras gramaticalmente corretas, mas também as palavras socialmente admissíveis” (BOURDIEU, 2003, p. 129).

É muito comum ouvirmos que a história é narrada pela visão dos(as) vencedores(as), aparentando uma visão única e natural de história, mas ao realizarmos uma imersão na trama social na busca de sujeitos que não se encaixam no conceito de “vencedores(as)”, vemos que a sociedade vai muito além do discurso hegemônico. As pessoas não só rejeitam essa história oficial

¹² Bakhtin não foi um estudioso da história oral, porém apresentou o aspecto ideológico da palavra escrita e falada, mostrando como ela é usada como forma de dominação.

em suas narrativas como mostram a sua própria versão dos fatos. Também nesse processo construímos possibilidades de novas fontes invisibilizadas pelos sistemas:

(...) a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles(as) que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos. (THOMPSON, 2000, p. 17)

A visão de um fato histórico ou um fenômeno social pode ser compreendida de diferentes maneiras por diferentes pessoas se entre elas existir diferença de idade, etnia, classe econômica, sexualidade, gênero, religião, cultura, entre outros fatores, o que muitas vezes não fica claro na história oficial. Utilizar a história oral é dar vozes a esses sujeitos, pessoas que nos escritos oficiais e nos livros não aparecem, tornam-se apenas cúmplices e participantes de uma história tida como única, sem conflitos e diferentes visões.

Assim, pode-se dizer que a história oral permite um movimento contra-hegemônico na organização social, porque por meio das narrativas permite que sujeitos tidos antes como “invisíveis” exijam sua visibilidade na história e na sociedade, formando uma história mais democrática em que novas fontes são geradas e visibilizadas (THOMPSON, 1992).

Apoiar-se na história oral para pesquisar os fenômenos sociais que ocorrem na escola e na sociedade a respeito da questão de gênero é permitir que os próprios sujeitos que fazem e vivem a escola e a comunidade a pronunciem por sua própria voz. De certa maneira, é dar vida aos corredores da escola, aos quintais e às ruas, percebendo como a questão de gênero se faz presente nesses espaços. O ato de contar sua história faz com que os(as) entrevistados(as) se sintam como sujeitos ativos e não passivos, passando também a exigir seu espaço na sociedade, denunciando as contradições sociais e facilitando a formação de vínculos. Um exemplo que poderia ser dado é que, após as entrevistas feitas, alguns professores(as) e alunos(as) que participaram em algum momento vieram perguntar sobre o andamento do trabalho, se a fala deles(as) tinha ajudado, passaram a chamar atenção para notícias relacionadas a questões de gênero e se colocaram à

disposição para futuros trabalhos sobre a temática. Segundo Rosa (2012, p. 22):

Há necessidade de fazer redes, ultrapassar barreiras, fronteiras, questionar e levantar perspectivas frente a esse processo de exclusão, para que a escola seja um espaço de possibilidades, e não, como ainda vemos, um lugar de exclusão ou de aprisionamento de ideias.

Observamos em parte que essas pessoas, ao serem ouvidas, perceberam que elas são sujeitos históricos e sociais, que também participam da construção social. É a história oral mostrando sua capacidade de inserção e promoção social por meio da fala, possibilitando sua escrita na história, melhorando sua autoestima e sentimento de pertencimento à sociedade (THOMPSON, 2000). Assim como na citação com que iniciamos esse subcapítulo, foi nossa indagação sobre as relações de gênero dentro e fora do espaço escolar que fizeram surgir a necessidade do uso da história oral.

Sobre o critério de seleção dos(as) participantes, partimos da mesma ideia de Alberti (2013), que chama atenção para a necessidade de se procurarem pessoas que tenham uma vivência com o tema da pesquisa para o(a) pesquisador(a) não correr o risco de realizar entrevistas desnecessárias. Ao dizer isso, não queremos dizer que os(as) participantes escolhidos(as) para a pesquisa tinham um perfil pré-definido, e sim que foram selecionados(as) pessoas que tinham vontade de falar sobre o tema, independentemente de sua visão política e/ou ideológica, pois: “A escolha dos(as) entrevistados(as) não deve ser predominantemente orientada por critérios quantitativos, por uma preocupação com amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, no significado de sua experiência”(ALBERTI, 2013, p. 31).

A escolha das questões que foram feitas para os(as) participantes da pesquisa parte de uma reflexão, afinal, elas devem vir ao encontro da questão problema(ALBERTI, 2013). Por isso, as perguntas que foram apresentadas ao Comitê de Ética e Pesquisa sofreram uma pequena alteração, pois ao realizarmos as entrevistas com os(as) participantes da pesquisa, percebeu-se a necessidade de reorganizarmos as temáticas a partir dos objetivos.

Após um intenso trabalho de reflexão, reorganizamos os caminhos da pesquisa a partir de sete perguntas em que os(as) participantes fossem mobilizados(as) a falar sobre a questão de gênero e de como ela se faz presente em suas práticas. Das perguntas saíram os temas geradores das discussões que fazem parte da análise de dados.

As entrevistas seguiram um caminho temático (ALBERTI, 2013), em que o(a) participante fala de momentos de sua vida relacionados à temática de gênero, que também não deixa de ser uma história de vida, pois não se irá falar sobre um tema histórico que aconteceu em determinada época, e sim sobre algo que é relativo a toda sua vida, é parte constituinte de seu ser.

A aproximação com os(as) entrevistados(as) se deu em um primeiro momento de maneira informal, com uma abertura para possíveis trocas e diálogos. Após uma breve conversa sobre a pesquisa e seus objetivos, era feito um convite. Após a concordância em fazer parte da pesquisa, era combinado o momento mais adequado para a gravação das narrativas.

No momento das entrevistas, os(as) participantes eram previamente apresentados às questões a serem conversadas para que, caso surgissem dúvidas, elas pudessem ser esclarecidas. Antes de iniciar as gravações, era lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitada a assinatura do documento

Em todas as narrativas que foram transcritas, não tivemos a preocupação de corrigir concordâncias verbais e erros gramaticais. Consideramos a fala como algo vivo, sendo que até os “erros” fazem parte da subjetividade da pessoa que a produz, podendo ser ligados a questões de classe, etnia ou gênero, elementos considerados no contexto da história oral (THOMPSON, 1992; BAKHTIN, 2004).

A eliminação dos erros gramaticais no português falado é também uma forma de ocultar a diversidade de grupos que formam a sociedade. Se eu busco um padrão, automaticamente nego o direito de outro. O português tido como errado é o português falado por pessoas a quem é negado o acesso aos seus direitos até hoje, mostrando como a defesa de uma língua única está ligado a questões de classe e poder (BAGNO, 2007; BAKHTIN, 2004). As

discussões de como vêm sendo realizadas as reflexões a partir dos diálogos com autores, autoras e trabalho de campo se dará mais adiante, compondo a estrutura de subcapítulo.

1.3 Análise de dados – o ir e vir das reflexões

Entendemos, assim como Frigoto (1988), a pesquisa como um processo histórico e dialético. Partindo do estudo da realidade de um determinado grupo, analisamos os sentidos e símbolos que fazem parte de sua construção. Nada é mais apropriado para tal que o uso da história oral, método que permite que os sujeitos que fazem parte da trama social sejam considerados possuidores de saberes (THOMPSON, 1992).

As vivências surgidas das narrativas dos(as) entrevistados(as) fizeram-nos perceber como eles dão significado à sua realidade e como os símbolos e sentidos por trás do conceito de gênero se fazem presentes. Pessoa (2005, p. 7) observa que:

(...) somos portadores de cultura, ou seja, ao produzirmos nosso alimento, nossos meios de locomoção, nossos utensílios domésticos e de trabalho, imprimimos em cada ato e em cada objeto, nossa subjetividade, nossos valores morais, nossas crenças.

Esse processo de subjetivação também está presente na narrativa dos(as) entrevistados(as), em que por meio da fala, vão dando significado e sentido às suas vivências, mostrando a validade da história oral enquanto método de pesquisa.

A análise de dados é alimentada por meio de temas geradores, todos inspirados nas perguntas feitas aos participantes, conforme o método da história oral (ALBERTI, 2013). Foram feitas sete perguntas que giravam em torno de temas como: percepção sobre gênero, conhecimento de políticas públicas e realização de cursos na área, sentidos símbolos que permeiam a relação de gênero, gênero na escola e violência de gênero.

Desse modo, acompanham também as reflexões sobre a teoria da prática de Bourdieu (1999), assim como em toda essa escrita. Ao ser realizada a análise de dados, foi pensado o campo como um espaço inter-relacional, sendo resultado das pessoas que o constituem e dos símbolos que são “usados” para se realizar essa constituição, permitindo uma problematização dos fenômenos sociais.

2 A CONSTRUÇÃO DA TRAMA SOCIAL – EDUCAÇÃO, ORDEM PATRIARCAL E GÊNERO

*“Sinto no meu corpo
A dor que me angustia
A lei ao meu redor
A lei que eu não queria
Estado violência
Estado hipocrisia
A lei que não é minha
A lei que eu não queria”
(Titãs – Estado Violência)*

O trecho da letra acima utilizado para iniciar o capítulo aborda a questão de como o Estado e suas leis, quase sempre, ao invés de protegerem e atenderem a todas as pessoas que fazem parte da sociedade, acabam por excluir grande parte delas, sendo que esse processo se dá muitas vezes de forma violenta e hipócrita.

A violência presente nessa relação do Estado com a sociedade faz com que os grupos que se sentem excluídos desse processo passem a se organizar para exigir sua participação política ao mesmo tempo em que a classe dominante também se organiza para negar essa participação (inclusão) e manter sua hegemonia.

Compreendemos que o Estado contemporâneo é a instituição organizadora da sociedade, síntese da ideologia da classe dominante, sendo que cada nação apresenta suas especificidades nesse processo de formação, porém podemos afirmar que o Estado moderno foi criado pela burguesia em meio a um longo processo de contradições e disputas com os outros grupos sociais que fazem parte da sociedade, jogando as regras do mesmo jogo para manter ou subverter posições.

Por meio de leis, organiza-se o espaço, definindo o lugar de cada um na trama social, diz-se o que é certo e o que é errado, quais comportamentos são adequados e inadequados, legisla-se sobre os corpos e os espaços, assim como revela-se que ser humano, ser homem e ser mulher são condições estabelecidas e sintetizadas numa tentativa de normatizar a realidade e toda a trama social que perpassa as relações sociais. Para Engels(1984, p.135-136):

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora pra dentro; (...) É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição, com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

Engels (1984), em seus estudos, reflete que o Estado não é algo construído fora da sociedade, mas é fruto dessa sociedade organizada pela divisão de classes, origem de todas as contradições existentes que, por meio de vários mecanismos, legitimam esse antagonismo.

No caso da formação do estado brasileiro, concordamos com Coutinho (2006) quando ressalta que o Estado brasileiro, desde sua origem, tem um papel de legislador da sociedade, enquanto que a sociedade civil permanece pouco mobilizada e inerte.

Esse processo acaba fazendo com que o Estado seja gerido por:

(...) uma classe dominante que nada tinha a ver com o povo, que não era expressão de movimentos populares, mas que foi imposta ao povo de cima para baixo ou mesmo de fora para dentro, e portanto, não possuía uma efetiva identificação com as questões populares, com as questões nacionais. (COUTINHO, 2006, p. 176)

Continuando a análise de Coutinho (2006), esse autor argumenta que sempre que a sociedade civil brasileira passava a se mobilizar, esta era absorvida pelo Estado que organiza as demandas sociais, sempre partindo de cima para baixo, perdurando esse sistema, com algumas mudanças, até os dias atuais.

Esse fato fica claro na nossa Constituição Federal. Na época de sua elaboração, em 1988, ela era comemorada com grande entusiasmo, sendo considerada um marco na história recente do Brasil, resultado de um intenso debate entre os variados setores da sociedade civil brasileira.

Porém, após pouco mais de vinte anos de sua elaboração, constata-se a sua fragilidade: uma breve análise da sociedade brasileira mostra que grande parte da nossa população sequer tem os direitos básicos. Contribui com tais reflexões Louro (2011, p. 65) ao afirmar que:

Precisaríamos, pois, voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não problemática e as demais como diferentes ou desviantes.

Analisar o processo histórico e educacional presente em nosso meio é perceber a intencionalidade por trás dessas estruturas, evidenciando as opressões e as violências legitimadas. As “normas” que regem a convivência social não são neutras nem naturais; elas são frutos de um intenso debate e conflito entre os representantes da sociedade. De um modo geral, tem-se como princípio que a constituição de um país é a síntese desse processo contraditório que ocorre na sociedade e que não se dá de maneira igual, pois ele também é um embate de classes.

A hegemonia de uma classe sobre outra por meio da construção de toda uma estrutura de pensamentos e simbologias, cujo interesse passa a ser

definido como o interesse dos demais, foi o momento definido como “bloco histórico”. Segundo Magrone (2006, p. 361):

A noção de bloco histórico pode ser definida como sendo uma situação histórica global, na qual uma classe fundamental, dominando uma estrutura social particular, desenvolve progressivamente uma superestrutura, onde os intelectuais que a representam, exercendo a direção política e cultural, vinculam organicamente estrutura e superestrutura, assegurando à referida classe fundamental homogeneidade e hegemonia sobre os demais grupos sociais.

De acordo com Liguori (2013, p. 181): “O Estado é instrumento (de uma classe) e, ao mesmo tempo, lugar de luta (pela hegemonia) e processo (de unificação pelas classes dirigentes). É possível tornar efetivos momentos de contra-hegemonia”.

Quando o autor utiliza o conceito de contra-hegemonia, ele está evidenciando justamente esse movimento dos grupos sociais não incluídos no projeto político, educacional e social de um país. A luta pela participação política é necessária para a evidência dos sujeitos que foram excluídos do processo político.

Vale ressaltar que os grupos sociais que de alguma maneira se sentem excluídos só alcançarão a inclusão pela luta política. Todo e qualquer movimento social deve ter como objetivo a inclusão política; sem ela, o movimento contra-hegemônico não é concretizado, pois a evidência de um grupo não garante a ruptura da ordem dominante; por isso a necessidade de as mulheres identificarem e denunciarem as opressões que fazem parte do seu cotidiano. Foi a partir do momento em que as mulheres dos mais variados estratos passaram a exigir seu reconhecimento que esse movimento ganhou força política e tornou-se possível a mudança de hábitos e comportamentos e a conquista de direitos.

Se, como destacou Magrone (2006), a classe dominante possui intelectuais que atuam no sentido de legitimar sua hegemonia, as classes dominadas também devem ter intelectuais orgânicos que realizem esse movimento de identificação e rejeição da superestrutura dominante.

Atuando para formar uma consciência de classe entre a classe oprimida, os intelectuais orgânicos têm um papel de destaque na formação de um pensamento contra-hegemônico capaz de se impor ao bloco histórico constituído. Vale ressaltar a importância do intelectual orgânico:

Os intelectuais orgânicos estão convencidos de que “a verdade é revolucionária”. Portanto, não abdicam a formar consciências críticas e a construir um “bloco histórico” (uma articulação dialética) entre estrutura e superestrutura (economia e cultura), entre sociedade civil e sociedade política, de maneira a superar a relação vertical entre governantes e governados e a separação entre intelectuais e massa”. (SEMERARO, 2006, p.386)

A busca por um modo de vida mais digno é algo inerente à vida dos seres humanos. Para Marx e Engels(2008), a luta por uma sociedade livre de contradições só seria alcançada pela subversão do Estado capitalista, o responsável por manter o *status quo*, impossibilitando as mudanças necessárias para a eliminação das contradições.

A teoria materialista dialética serviu e ainda serve como base para os estudos sociais de diversos autores, como, Beauvoir (1970), Saffioti (2013), e Thompson (1992).Cada um(a),à sua maneira, referencia-se a essa teoria para denunciar as formas e os mecanismos de opressão que ocorrem no cotidiano das sociedades, contribuindo, assim, para a busca de novas formas de se pensar. Para Hofling (2001, p. 32):

Nunca é demais assinalar que o marxismo não pode ser entendido como única abordagem, como um único tratamento dado a qualquer tema. A tradição marxista desdobra-se num amplo espectro de tendências e mesmo teorias – aliás, com seus pressupostos referentes à construção histórica de conceitos.

Os autores e autoras em diálogo com nosso estudo realizam esse movimento de leitura crítica das relações. Dentre essas reflexões destacamos a contribuição do filósofo italiano Antonio Gramsci, que trouxe o conceito de hegemonia, sociedade civil e relação de forças. Segundo Hall (2009, p. 281): “Gramsci compreende a necessidade de adaptar, desenvolver e suplementar os conceitos de Marx através de outros conceitos mais novos e originais”.

O refletir criticamente sobre a sociedade requer de nossa parte uma compreensão cuidadosa sobre a história e seus diferentes campos, culturas, tempos e desdobramentos políticos. Entendemos, de maneira ainda singela, que quando Gramsci cria o conceito de hegemonia, sociedade civil e relação de forças, ele faz justamente esse processo de analisar as condições de existência dos diversos grupos sociais, absorvendo as ideias políticas, econômicas e sociais existentes em determinado contexto.

A ideia de que existe uma relação de forças evidencia a não neutralidade política dos sujeitos que fazem parte da trama social. Todos(as) eles(as) possuem sua ideologia, sendo de fundamental importância que as pessoas possuidoras de ideologias semelhantes se reúnam e passem a defender seus interesses na sociedade civil, atuando de maneira política. Freire (2015, p. 75) diz:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade.

Já o conceito de sociedade civil deixa claro que a sociedade é formada por uma multiplicidade de sujeitos: Professores(as), estudantes, operários(as), profissionais do campo, mulheres, enfim, precisam se organizar em grupos de interesse para iniciarem esse movimento contra-hegemônico de participação política. Para Saviani (2006, p. 11): “Configuram-se aí as classes sociais que desempenham certa função e ocupam determinada posição no processo de produção, sobre a base do grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais”.

Analisar as questões sociais, conforme já dito nesse texto, é debruçar-se sobre elas, realizando um ato de desconstrução para se perceber os mecanismos que nelas atuam, evidenciando suas contradições e explorações. Para Vigotski (*apud* DUARTE, 2009, p. 80): “Ser dono da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade”.

Que “verdades” operam na percepção e representação de gênero? Como se deu a construção dessa relação? Qual a posição hegemônica dentro da relação de gênero? Como a sociedade civil tem se organizado diante dessa questão? De que maneira o movimento contra-hegemônico vem sendo realizado? São algumas questões que serão discutidas no próximo sub capítulo.

2.1 A construção social do feminino— por onde passa a educação?

Desde os primórdios das relações sociais, a mulher tem o seu papel construído pelo ser masculino. Ser submissa, não falar em público, não olhar nos olhos, ser cuidadosa, ser dona da vida doméstica são funções “naturalmente” associadas à mulher, mostrando como sua figura foi e continua sendo idealizada.

Conforme o homem ia se ocupando da transformação do espaço público, seja indo caçar, construir ferramentas, ter outros tipos de ofício além da agricultura, ele passou a organizar e pensar o mundo à sua maneira, criando uma série de simbolismos que viessem a legitimar seu pensamento. Enquanto o homem construía o mundo, a mulher o reproduzia, ficando responsável pela manutenção do espaço privado.

Para manter sua posição hegemônica, o ser masculino foi criando uma série de signos que procuram normatizar e regular sua visão de superioridade perante o ser feminino, fazendo com que existam espaços e sociabilidades exclusivas para cada sexo, sendo a mulher mais ligada ao espaço privado e a manutenção da vida cotidiana enquanto o homem se ocupa do espaço público.

Esses signos foram trazendo sentidos para a relação de gênero, que passou a se tornar desigual com o passar do tempo. O homem se faz homem olhando para a mulher com um olhar de indiferença, e foi por meio dele que seu domínio foi sendo criado e justificado. Para Beauvoir (1978, p. 14):

Ora, a mulher sempre foi, senão a escrava do homem, ao menos sua vassala; os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de

condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*.

O *handicap* (desvantagem) faz com que as diferenças biológicas existentes entre o homem e a mulher sejam usadas para legitimar a ordem social e o domínio do masculino sobre o feminino, como observou Scott (1995, p, 89): “(...) não é a sexualidade que assombra a sociedade, mas antes a sociedade que assombra a sexualidade do corpo”.

O assombro que a sociedade faz em torno da questão de gênero mostra que o controle sobre a sexualidade também é necessário para a manutenção da ordem social e a consequente garantia dos privilégios do grupo dominante, no caso, o sexo masculino.

Vamos usar a obra do escritor George Orwell (2007), *A Revolução dos Bichos*, para fazer uma analogia com a relação de gênero e sua construção histórica e social. De uma maneira resumida, a obra conta a história dos animais de uma fazenda que expulsam os humanos, pois já não aguentavam mais a opressão a que eram submetidos, organizando um regime igualitário entre eles, e pelo fato de os porcos serem os animais mais inteligentes, ficaram responsáveis pela organização do novo contrato social.

Com o passar do tempo, os porcos foram criando uma série de justificativas para se dizerem diferentes dos demais animais, podendo receber privilégios, como ração extra e descanso. Como justificativa, foram criando uma série de leis que legitimavam seu ponto de vista para os demais animais. A sua natureza foi sendo utilizada para que uma visão diferenciada sobre sua identidade fosse criada¹³.

Após um tempo dessa nova experiência, os animais perceberam que a dita igualdade entre eles deixou de existir, e o regime liderado pelos porcos acabou se tornando mais opressor ainda que o dos humanos, já sendo impossível reconhecer quem eram os porcos e quem eram os humanos. O autor finaliza a obra com a seguinte frase:

¹³ George Orwell (1903-1950) foi um escritor e jornalista inglês de intensa produção literária, sendo seus escritos mais famosos o livro *1984* (1949) e *A Revolução dos Bichos* (1945), nos quais demonstra seu descontentamento com os países que tentaram adotar um regime socialista.

Doze vozes gritavam cheias de ódio, e eram todas iguais. Não havia dúvida, agora quanto ao que sucedera à fisionomia dos porcos. As criaturas de fora olhavam de um porco para um homem, de um homem para um porco e de um homem para um porco outra vez; mas já se tornara impossível distinguir quem era homem, quem era porco. (ORWELL, 2007, p. 135)

Assim, de maneira semelhante, foi sendo constituída essa diferenciação entre o ser masculino e o ser feminino por uma série de mecanismos que, de tão arraigados em nosso cotidiano, nos passam despercebidos; por isso a necessidade de um trabalho de reflexão diante desses fenômenos.

Para verificar como as representações de masculino e feminino foram sendo construídas, é preciso realizar um estudo das relações sociais entre os sexos desde seus primórdios, a gênese da espécie humana, já que a desigualdade entre os sexos é anterior à sociedade capitalista, envolvendo fatores culturais, biológicos, sociais e econômicos. Louro (2011, p. 65) observa que:

(...) precisaríamos, pois, voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos e culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não problemática e as demais como diferentes ou desviantes.

A divisão do trabalho contribuiu de maneira decisiva para que essas diferenças fossem sendo construídas, pois o homem, ao construir o espaço público, acabou por transformá-lo e objetivá-lo, organizando-o de acordo com sua visão de mundo através de sua ação, meio pelo qual o ser humano constrói sua existência na terra.

O homem desbravava, criava e transformava, enquanto a mulher se ocupava da reprodução e da garantia da vida, seja pela agricultura ou pela reprodução. Para Beauvoir (1978, p. 73): “O trabalho doméstico da mulher desaparecia, então, ao lado do trabalho produtivo do homem; o segundo era tudo, o primeiro, um anexo insignificante”.

Por meio da transformação do espaço, ele o torna seu território, ou seja, o que era antes natural passa a ser espaço de significados e valores, todos

construídos e pensados pelo ser masculino, já que foi ele que liderou esse processo. A mulher passou a ser percebida como um ser ligado à garantia da vida, enquanto o homem era relacionado com a parte objetiva. Através do seu trabalho ele transformava, criava e produzia, diferentemente da mulher, que reproduzia (BEAUVOIR, 1978).

Bourdieu destaca o papel do corpo nessa construção da superioridade masculina perante a mulher. Segundo o autor:

Todas as ordens sociais sistematicamente tiram proveito da disposição do corpo e da linguagem para funcionar como depósitos de pensamentos diferidos, que poderão ser desencadeados a distância e com efeito retardado, pelo simples fato de recolocar o corpo em uma postura global apropriada para os sentimentos e pensamentos que lhe são associados (...). (BOURDIEU, 2009, p. 113)

O autor considera o corpo como um espaço construído por uma série de simbolismos e regras, gerando uma crença em relação à questão de gênero, em que qualquer um que saia dessa construção acaba por sofrer uma repressão do grupo ao qual pertence, pois estaria rejeitando as regras do jogo que é jogado. Assim sendo:

A crença em atos, inculcada pelos aprendizados primários, inculcada pelos aprendizados primários que, de acordo com uma lógica tipicamente pascaliana, tratam o corpo como um “lembrete”, um autômato “que arrebatava o espírito sem que este se aperceba”, e também como um depósito no qual são conservados os valores mais preciosos é a forma por excelência dessa espécie de “pensamento cego ou ainda simbólico” (...). (BOURDIEU, 2009, p. 112)

Analisando esse processo, Saffioti (2015) destaca a força da ordem patriarcal de gênero na constituição da organização social, que acabou por alterar a inicial igualdade existente entre os sexos por meio de um contrato sexual baseado na diferenciação biológica. A mulher, antes vista como igual, tornou-se um ser percebido pela sua constituição biológica, um fator que limitava a sua participação na construção da sociedade, já que a sua essência destinava-a à reprodução, condição que assegura a manutenção da superioridade masculina.

Nas sociedades primitivas, os homens percebiam suas diferenças em relação ao corpo das mulheres e vice-versa, cada qual ocupando seu papel na organização social. Como os homens tinham uma maior compleição física e era difícil para a mulher caçar carregando sua prole, o homem ocupou esse papel, sendo que a mulher ficava mais próxima da moradia. É importante frisar que esses papéis eram diferentes, porém não desiguais(SAFFIOTI, 2015).

Muitas vezes os homens voltavam sem nada da caça enquanto que a mulher sempre garantia alguma quantia de alimento, sendo seu trabalho mais importante que o dos homens. Somente quando o sistema patriarcal surgiu é que as diferenças biológicas passaram a ser usadas para defenderem diferenças sociais, e aos poucos o pensamento patriarcal foi-se impondo. Para Saffioti (2015, p. 63):

A forte resistência oposta pelas mulheres ao novo regime exigiu que os machos lutassem durante dois milênios e meio para chegar a sua consolidação. Se a contagem for realizada a partir do começo do processo de mudança, pode-se dizer que o patriarcado conta com a idade de 5.203 anos. Trata-se, a rigor, de um recém nascido em face da idade da humanidade, estimada entre 250 mil e 300 mil anos.

Analisando essa questão, Woolf (2014, p. 54)faz a seguinte reflexão: “As mulheres têm servido há séculos como espelhos, com poderes mágicos e deliciosos de refletir a figura do homem com o dobro do tamanho natural. Sem esse poder, provavelmente a terra ainda seria pântanos e selvas”. A inferioridade do gênero feminino é essencial para a superioridade do masculino. Foi por meio dela que todo nosso mundo foi sendo construído, como muito bem observou Woolf (2014).

Ao pensar a situação atual de dominação do masculino perante o feminino, Bourdieu (2015) percebeu que tal relação não é questionada hoje pelo fato de ela ter sido desistoricizada, parecendo, com o passar dos tempos, natural. Isso se deve em grande parte ao que ele chamou de biologização do social, ou seja, as diferenças biológicas são usadas para justificar a diferença de gênero.

A biologização do social acaba por tornar a diferença de gênero um *habitus*, tornando estranha qualquer outra possibilidade de individualidade. A

sociedade desenvolve-se em um binarismo sexual, sendo que o homem é o dominante. Para o autor: “Ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada” (BOURDIEU, 2015, p.33).

Nesses aproximados 5.203 anos da existência da ordem patriarcal (SAFFIOTI, 2015) foi-se criando o *habitus* em torno desse pensamento, que continua sendo (re)construído até o tempo presente nos mais variados campos e sociedades, cada qual com suas especificidades, mas sem fugir às regras do pensamento hegemônico.

O *habitus* opera não só na construção do corpo dos indivíduos; ele se dá também no âmbito das ideias, sendo que, de início, foi separado pelo autor em três categorias: *eidos*, que seria a moral construída em torno de algo, *ethos*, a conduta ética dos sujeitos diante do *eidos*, e a *hélix*, que é o *ethos* inscrito no corpo em gestos, posturas e práticas. Porém, para evitar uma análise dissociada desses conceitos, preferiu-se usar somente o termo *habitus*, já que:

Acresce que todos os princípios de escolha estão incorporados, se tornaram posturas, disposições do corpo: os valores são gestos, maneiras de estar de pé, de andar, de falar. A força do *ethos* é ter-se tornado uma moral que se tornou *hélix*, gesto, postura. (BOURDIEU, 2003, p. 139)

Quando Bourdieu (2003) chama atenção para a violência simbólica presente na questão de gênero, ele está reforçando justamente a questão do peso da *hélix* nesse processo, que marca profundamente o corpo, deixando claro qual o papel atribuído a cada sexo na trama social. Uma pessoa que desejar romper com as regras desse jogo será constantemente lembrada pelos(as) outros(as) de seu papel. O autor considera que:

A *hélix* corporal é a mitologia política realizada, incorporada, tornada disposição permanente, maneira durável de se portar, de falar, de andar, e, dessa maneira, de sentir e de pensar. A oposição dentre o masculino e o feminino se realiza na maneira de se portar, de carregar o corpo, de se comportar sob a forma da oposição entre o reto o curvo (ou o curvado), entre a rigidez, a retidão, a franqueza (...) e, do outro lado, a discricção, reserva, a leveza. (BOURDIEU, 2003, p. 114-115)

Ao analisar a sociedade cabila, grupo étnico que vive na Argélia, no início dos anos 1950, Bourdieu (2003) procurou verificar os mecanismos históricos responsáveis pela naturalização dos comportamentos que legitimam a dominação masculina e pela construção da *hélix* relativa a gênero, levando a uma “impotência apreendida” (BOURDIEU, 2002). Conforme vão sendo criados tais mecanismos, de acordo com a *hélix* corporal construída, mais o homem se vê superior por ser homem e a mulher se vê inferior por ser mulher. Quantas mulheres desistiram antes mesmo de tentar seguir carreira em alguma profissão pelo fato de ela ser entendida como masculina?

Esses fenômenos que fazem parte da trama social iam sendo percebidos pelas mulheres conforme elas iam participando dos espaços públicos e pertencendo a lugares que não eram seus. Ao subverter a ordem “natural” das coisas, elas sofriam todo tipo de ataque que tinha como objetivo a defesa dos privilégios masculinos e a manutenção da ordem vigente.

Não foram poucas as mulheres que se opuseram à ordem patriarcal de gênero. Olympe de Gouges (1791) e Mary Wolstonecraft (1792), respectivamente na França e na Inglaterra, evidenciaram a falta de direitos políticos das mulheres na sociedade, sendo ambas ridicularizadas publicamente pela sua ousadia, sendo que Olympe de Gouges acabou condenada à guilhotina por ser uma: “contrarrevolucionária ‘impudente’ e um ser inatural, um ‘homem mulher’”(HUNT, 2012, p. 172-173).

A acusação que pesou sobre Olympe de Gouges mostra como a mulher era representada na sociedade francesa. Ela foi considerada um ser inatural, pois ousou subverter a ordem natural das coisas, questionando a superioridade do homem e o *habitus* construído em torno dessa questão.

Percebe-se que essa biologização do social está presente em todas as esferas sociais, inclusive na lei e no Estado, tanto que a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que foi criticada por Gouges e foi considerada um marco da luta pelos direitos humanos, excluía a mulher da participação política, deixando claras as relações de poder existentes na trama social.

No âmbito privado, a construção social dos corpos está presente de várias maneiras: na relação sexual, o homem é o que investe e o que domina, ele é o sujeito da ação, enquanto a mulher é o ser que recebe, é a dominada, é passiva. A sua fragilidade muscular em relação ao homem determina sua condição de inferioridade, precisando da proteção masculina.

Ao interagir no espaço público, a mulher deve seguir uma série de regras: não olhar diretamente nos olhos, falar quando lhe for apenas solicitado, nunca interromper a fala de um homem, muito menos dirigir-se a ele. Deve aparentar calma e discrição, entre outros aspectos que tendem a fazer parte desse processo de diferenciação.

Esses mecanismos que atuam na construção do *habitus* existente na relação de gênero foram conceituados por Bourdieu (2015) como violência simbólica, que se dá quando ocorre uma atitude passiva do dominado em relação ao dominador; sem esse acordo tácito, a dominação não ocorreria. O dominado a aceita, pois entende que ela é natural, quando na verdade, é construída socialmente.

Por meio dela, a mulher é levada a deixar de acreditar no seu potencial subjetivo para se adequar a padrões demarcados¹⁴. O autor a definiu como uma: “(...) violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento (...)” (BOURDIEU, 2015, p. 7-8).

Mais uma vez o autor reforça a questão do desconhecimento como condição para que o arbitrário cultural seja legitimado. As pessoas envolvidas em certa relação de dominação a aceitam, pois entendem que sempre foi assim, é algo natural que transcende sua existência, por isso a importância de se estranhar o que é tido e aceito como natural.

A violência simbólica (BOURDIEU, 2015) presente em nossa sociedade faz com que as pessoas que não se encaixem nos padrões pré-definidos se

¹⁴“Quanto mais eu era tratada como uma mulher, mais eu me tornava mulher. Eu me adaptava, com maior ou menor boa vontade. Se acreditavam que eu era incapaz de dar marcha à ré, ou abrir garrafas, eu sentia, estranhamente, que me tornava incompetente para tal. Se achavam que uma mala era muito pesada para mim, inexplicavelmente, eu também achava que sim” (BOURDIEU, 2002, p. 77).

sintam doentes, diferente das demais. Essa pessoa sofre duplamente: sofre por não se encaixar no padrão e por não entender por que não se encaixa. Assim, o subjetivo do ser humano se apaga. Mulheres e homens que recusem o padrão pré-estabelecido estão sujeitos a todo tipo de discriminação, que em casos extremos leva ao suicídio, afinal: “Muitas vezes seu corpo está em perfeitas condições, mas o homem se mata. E se mata porque a vida deixou de fazer sentido, perdeu sua coerência simbólica: não há mais valores ou significados sustentando a existência” (DUARTE JÚNIOR, 1994, p. 7).

A psicologia freudiana também enxerga a mulher como um segundo ser. Para Freud, ela é um ser mutilado, pois não possui falo. Essa constituição segue a linha biológica, pois continua vendo a mulher pela ótica masculina. Apesar de trazer para o centro das discussões o sujeito e suas interações com o meio ambiente para explicar os fenômenos, continuou-se vendo a mulher como um ser subordinado ao ser masculino. Para Beauvoir (1970, p. 63):

Não é a ausência do pênis que provoca o complexo e sim o conjunto da situação; a menina não inveja o falo a não ser como símbolo dos privilégios concedidos aos meninos, o lugar que o pai ocupa na família, a preponderância universal dos machos, a educação, tudo a confirma na ideia da superioridade masculina.

Os fatores históricos, econômicos e sociais são fundamentais para analisar a construção do ser feminino, pois foi com a ideia da propriedade privada que o masculino se estabeleceu como visão dominante de mundo. A propriedade privada surge de acordo com o movimento do ser masculino na sua objetivação do espaço conquistado. Conforme transforma o espaço, o homem passa a necessitar de cada vez mais trabalho e trabalhadores para dar conta de sua empreitada, tornando-se senhor e dono de propriedades que conquista e emprega para seu bem próprio (BEAUVOIR, 1970).

Com a propriedade privada e o advento das técnicas de produção que possibilitaram o excedente e as trocas comerciais, a mulher deixou de ser vista como um ser ligado à terra para ser visto como um bem de troca para expansão da propriedade masculina, marcando o surgimento da sociedade patriarcal, organizada unicamente para garantir os direitos do masculino.

Por si só, os movimentos econômicos também não dão conta de explicar essa relação de construção simbólica das quais homens e mulheres

participaram, afinal, não se pode afirmar que o domínio masculino se deu única e exclusivamente pelo resultado das transformações econômicas, mas foi uma construção social feita por homens e mulheres repleta de símbolos que, devido ao seu tempo de existência, fazem parte do inconsciente coletivo da sociedade.

Assim como a mulher tem seu papel social permeado por regras e comportamentos, ser masculino também passa pelo mesmo processo de violência simbólica. Uma sociedade baseada na diferença e violência não é interessante nem para quem sofre o abuso, nem para quem o comete. Esse é o aspecto mais problemático desse processo, como afirma Saffioti (2015, p. 90): “Neste sentido o próprio gênero acaba por se revelar uma camisa de força: o homem deve agredir por que o macho deve dominar a qualquer custo e a mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu destino quis assim”.

Paulo Freire (2015, p. 112) chama atenção para o que ele definiu como burocratização da mente: “Um estado refinado de estranheza, de auto demissão da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalisticamente como imutáveis”.

Essa condição de observar a sociedade como determinista impossibilita as mudanças, sendo prioritário questionarmos constantemente nossa realidade para que seja possível perceber como a trama social é construída, podendo situar-me e tornar-me um sujeito histórico, pois é nas relações sociais que o ser humano tece sua história e seu caminho.

O pensamento determinista é atemporal, não permite mudanças, perpetua o *status quo*. O ser humano deve buscar constantemente o reconhecimento da desigualdade e direitos humanos, já que numa sociedade desigual as pessoas não partiram do mesmo lugar, ocupando lugares muito bem definidos por questões de gênero, etnia e classe social. Para Scott (1995, p. 84): “Temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual”.

Para contrapor essa realidade determinista, mulheres se organizaram coletivamente enquanto sociedade civil, reivindicando igualdade de direitos, lutando para que as diferenças biológicas, de classe e de gênero não sejam utilizadas como critério de exclusão, denunciando as contradições sociais existentes. No próximo subcapítulo, será discutida a atuação dos movimentos sociais feministas, suas correntes teóricas, seu histórico e forma de atuação na busca por direitos humanos.

2.2 A humanidade negada: direitos humanos, movimentos sociais e educação

A questão dos direitos humanos surgiu pela primeira vez com o significado que entendemos hoje no contexto das revoluções burguesas do século XVIII na Europa. Para garantirem seus interesses frente aos demais grupos sociais, a burguesia introduziu a questão dos direitos humanos durante o processo de independência dos Estados Unidos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Antes desses momentos, os direitos humanos: “Referiam-se antes ao que distinguia os humanos do divino, numa ponta de escala, e dos animais, na outra, do que a direitos politicamente relevantes como a liberdade de expressão ou o direito de participar na política” (HUNT, 2012, p. 21).

Conforme percebemos no título da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a mulher não aparece como um ser possuidor de direitos, assim como outros que não fossem ao encontro do projeto de cidadão entendido pela burguesia, que produziu o documento.

A simples mudança ou criação de leis não garante as mudanças estruturais necessárias. Para que ocorra a mudança do *status quo*, é necessário ir mais a fundo na origem das desigualdades. Por isso, as leis acabavam sendo contraditórias, pois ao mesmo tempo em que garantiam alguns direitos, negavam a humanidade para os grupos que não se

encaixassem em sua definição de ser humano. Assim, só era considerado ser humano e possuidor de direitos as pessoas que se encaixassem em um determinado padrão estabelecido.

Ocorre que a questão dos direitos humanos era um projeto de defesa do pensamento da classe burguesa; logo, as leis criadas a partir desse movimento faziam parte do projeto político burguês de Estado e sociedade, e os outros grupos acabavam sendo excluídos. Sobre esse processo:

Não ficamos surpresos por eles considerarem que as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político, pois pensamos da mesma maneira. Mas eles também excluía aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias e, sempre e por toda parte, as mulheres. (HUNT, 2012, p. 16).

Marx (2008) percebeu a contradição da questão dos direitos humanos. Para ele, seria impossível falar sobre direitos humanos sem falar sobre classe, já que os direitos humanos foram um conjunto de direitos defendidos por uma classe específica, sendo construídos seguindo a sua ideologia, não levando em consideração os outros sujeitos que fazem parte da trama social. Devido a esse fato:

O homem só podia recuperar sua autenticidade reconhecendo que a emancipação humana não podia ser alcançada por meio da política: ela requeria uma revolução focalizada nas relações sociais e na abolição da propriedade privada. (HUNT, 2012, p. 201)

Diante dessas evidências, mulheres, indígenas, negros(as), imigrantes, enfim, qualquer grupo que tinha sua humanidade negada passou a se organizar e a exigir sua participação política por meio de movimentos sociais, com o objetivo de realizar esse processo de contestação social.

Dentre os vários grupos que lutaram pelos seus direitos, a mulher ainda continua a ser a que mais sofre com essa questão. Não importa a sociedade e a cultura à qual ela pertença, ela é vista com inferioridade em relação ao ser masculino.

Conforme a mulher ia se ocupando do espaço público, território masculino até então, ela passou a perceber e questionar os privilégios que os homens possuíam. A revolução industrial e a necessidade crescente de mão de obra contribuiu para que esse fenômeno ocorresse.

Nas fábricas, as mulheres perceberam que a igualdade de direitos do sistema capitalista era somente um discurso de classe, pois eram tratadas com clara diferença em relação aos homens. Assédio, castigos físicos, jornadas maiores, salários menores eram algumas das injustiças que elas sofriam. A sua constituição biológica e social era utilizada para aumentar ainda mais a exploração do sexo feminino no sistema capitalista fabril que se consolidava.

Analisando essa questão, Saffioti (2013, p. 72) afirma: “A consciência que os homens da burguesia tinham da situação da mulher representava também um dado importante da colocação em prática de tal sistema de exploração”. Para a autora, o uso da condição da mulher para justificar a sua superexploração mostra a violência de tal sistema.

Conforme foram evidenciando essa diferenciação sofrida nas fábricas, as mulheres vão criando consciência de que a sua condição possui relação direta com o modo como a sociedade é organizada e de como o papel feminino nela é pensado. As mulheres estudavam menos, recebiam educação diferenciada, eram treinadas para serem mães e donas de casa, além de outras questões que ainda hoje pesam sobre a mística feminina.

As mulheres que pertenciam às camadas superiores devido a sua condição de classe não sofriam a mesma discriminação das mulheres operárias, porém, devido à sua condição biológica, continuavam sujeitas a uma série de limitações, não participando dos mesmos espaços que os homens, sempre ficando em segundo plano na vida social e privada.

Foi nos movimentos operários que as mulheres chamaram atenção para a causa feminista e passaram a se reunir de maneira mais organizada. Com a participação nos movimentos, a mulher operária ia percebendo sua condição de classe, o que também levou-a a perceber as diferenças na relação entre os sexos, processo que se acentuou na segunda metade do século XIX (SAFFIOTI, 2013).

Como os países da Europa e os EUA já se encontravam industrializados nesse período, foi lá que as mulheres iniciaram sua mobilização em sindicatos na busca de direitos e na denúncia de sua condição. As mulheres sindicalizadas, com o tempo, além de discutirem questões de classe, também passaram a discutir a sua inferioridade em relação ao homem, dando início aos primeiros movimentos feministas.

Nesse processo de organização sindical, mesmo que as mulheres tenham iniciado um movimento de participação, elas eram ainda presentes em pouco número nessas organizações, pois muitos homens não viam com bons olhos esse ingresso da mulher no universo masculino, mostrando a força do *habitus* na construção social em torno da relação de gênero.

No começo do século XX, a participação feminina era tímida nos países capitalistas industrializados, não chegando a 10% de adesão, quadro que não mudou muito atualmente. Ao se verificar as estatísticas que o relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) de 2009 apresenta sobre a participação das mulheres nos sindicatos, vemos a baixa participação ainda hoje, sendo maioria apenas nos sindicatos ligados à educação, saúde e serviços sociais (77,6%) e nos serviços domésticos (86,7%).

Esses dados mostram-nos mais uma vez que apesar da ampla participação das mulheres no mercado de trabalho, elas são destinadas a trabalhos associados à sua natureza, como educação e serviços domésticos, deixando claro que a ordem patriarcal de gênero influencia tanto sua vida privada como pública.

Além de trabalhar nas fábricas, era a mulher que se destinava a cuidar da prole e das tarefas domésticas, fazendo com que ela possuísse uma jornada dupla ou tripla de trabalho. Muitas vezes também o ingresso da mulher nos sindicatos era mal visto, pois o homem era o ser que pertencia ao espaço público, que discutia e tomava posição.

As mulheres dos estratos superiores reuniam-se em clubes e associações e representavam um número muito maior que as mulheres sindicalizadas e que, devido às suas condições de classe, tinham um acesso

mais direto aos políticos, chegando até mesmo a conseguir aprovações de leis de seu interesse.

Diante do exposto, divide-se o movimento feminista em duas frentes, uma ligada ao pensamento pequeno burguês e uma ligada a uma causa mais social. A primeira frente de luta do movimento feminista, ligada às mulheres pequeno-burguesas, não tinha como objetivo a mudança da ordem social. Pretendia apenas garantir alguns direitos às mulheres, mas sem romper com a ordem patriarcal. Já a segunda parte do movimento feminista, ligada às mulheres operárias, enxerga na sociedade de classes a inferioridade da mulher, sendo necessária uma ruptura com o sistema capitalista para uma efetiva mudança (SAFFIOTI, 2013).

As primeiras manifestações sociais em defesa da mulher no Brasil ganharam voz com Bertha Lutz¹⁵, por volta de 1918. Ao visitar Londres em 1917, perto do final da Primeira Guerra, encontrou um ambiente bem diverso do Brasil na questão de igualdade de gênero. Com os homens na guerra, muitas mulheres tiveram que assumir o papel na vida pública que antes era destinado a eles, o que fez com que as mulheres inglesas e europeias em geral tivessem uma tomada de consciência para a causa feminista antes que as mulheres brasileiras.

O momento em que ela visitou Londres é o período em que a luta das sufragistas se encontrava no mais alto grau: depredações, passeatas, prisões, greves de fome faziam parte do cotidiano dessas mulheres que se engajaram na luta feminista.

De volta ao Brasil, Bertha Lutz passa a iniciar um movimento pela causa feminista, discursando em vários setores sobre a emancipação feminina e participando de associações de defesa da mulher. Cria em 1922 a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Entre várias reivindicações, as principais eram a igualdade salarial, igualdade da jornada de trabalho e o sufrágio universal feminino.

Muitos(as) autores(as) consideram como a primeira feminista brasileira a professora Nísia Floresta, porém sua atuação se deu por meio da escrita de

¹⁵ Bertha Maria Julia Lutz foi uma bióloga brasileira, sendo uma das figuras mais significativas do movimento feminista brasileiro no século XX.

livros sobre a causa feminista, como os *Direitos das mulheres e Injustiça dos homens*, em 1832. Diferentemente de Bertha Lutz, a atuação de Nísia se resumiu aos livros, não na esfera social.

Esse primeiro momento da luta feminista não alcançou grandes feitos, pois, como dito anteriormente, suas representantes eram ligadas à classe pequeno-burguesa. As mulheres pertencentes a esse grupo não desejavam a alteração da ordem patriarcal de gênero, e sim condições de acesso iguais aos homens de sua mesma classe.

O movimento feminista no Brasil começa a ter uma leitura mais crítica da trama social conforme representantes das classes populares iam tomando parte nas associações e organizações feministas, pois essas mulheres, além de defenderem seus direitos enquanto mulheres, exigiam seus direitos enquanto classe.

Enquanto as mulheres burguesas eram marginalizadas da vida social, as mulheres da classe trabalhadora eram exploradas pela sociedade capitalista e pelas próprias mulheres burguesas, que para conseguir sua emancipação contratavam-nas como serviçais, governantas, camareiras, enfim, qualquer serviço que tinham de fazer e que as diminuía como ser feminino.

Mesmo desfrutando de uma melhor condição devido à sua classe, as mulheres mais privilegiadas ainda continuam a sofrer discriminação no mundo do trabalho. Recebem salários menores em comparação aos homens, são as primeiras a ser demitidas, não são muito bem vistas em cargos de chefia, são contratadas por meio período ou para serviços temporários e não registrados, além de, na vida pública, não desfrutarem dos mesmos espaços que o homem (SAFFIOTI, 2013).

O ingresso das mulheres das camadas populares nos movimentos feministas no Brasil se dá a partir do momento em que o país ingressa na Segunda Guerra, em que várias mulheres se reuniram em associações que tinham como objetivo: “(...)obter roupas de lã para presentear os soldados no front, lutar contra a elevação do custo de vida e o câmbio negro e o nazifascismo” (SAFFIOTI, 2013, p. 384).

Após o término da guerra, ocorreu um encontro de três dias com mulheres dos mais variados segmentos que discutiram a questão da mulher. Esse encontro resultou, em 1949, na criação da Federação de Mulheres do Brasil. Após a fundação da FMB, várias outras associações foram surgindo.

De uma maneira geral, denunciavam a alta dos preços, a falta de alimentos e questões como: “(...) lutar para a solução dos problemas específicos dos bairros, pela paz, contra a elevação do custo de vida, pelos direitos da mulher, pela defesa e proteção à infância (...)” (SAFFIOTI, 2015, p. 387).

Muitas dessas associações realizavam intervenções nos bairros em que foram criadas, servindo para o despertar de consciência da classe operária para as questões da mulher e de sua própria classe. Como exemplo, citamos a Liga Feminina do Estado da Guanabara, que oferecia cursos de corte e costura e de monitores para alfabetização, fundou uma biblioteca infantil e promovia palestras de temas políticos variados (SAFFIOTI, 2013).

A ditadura civil militar deflagrada em 1964 pôs um fim a todas as organizações femininas, pois o governo ditatorial não desejava a ascensão das classes populares, muito menos a emancipação da mulher, ainda mais da mulher proletária. As que insistiam em continuar com suas atividades as realizavam na clandestinidade, correndo grandes riscos de serem presas e torturadas pela polícia a serviço do governo¹⁶ (SAFFIOTI, 2013).

Após o fim desse triste período da história recente de nosso país, vivemos um momento de grande efervescência na discussão das políticas

¹⁶ “[...] Em pouco tempo encontrei-me nua na delegacia de Porto Alegre, com cabos elétricos nos ouvidos e nas mãos. As descargas e a água, as descargas e a água, pensando nos perigo que meus filhos corriam e nos filhos desaparecidos de Sara e Maria Emília. O medo se sente nos intervalos, quando os choques elétricos cessam; quando eles aplicam você sente dor. O verdadeiro medo que se sente quando essa sessão de tortura termina e você sabe que vai começar outra, ou quando não começa nada, mas você está lá esperando, paralisada por essa sensação, talvez a mais terrível que se possa sentir. [...] O objetivo da tortura é esse: vilipendiar você como pessoa, que seu corpo e sua vontade percam o controle e você se sinta um montão de carne, ossos, merda e medo. Não tive nenhuma informação sobre o destino dos meus filhos até o final daquele ano, quando obtive notícias por um soldado que teve piedade de mim. Lilian Celiberti era professora quando foi sequestrada em Porto Alegre, em 12 de novembro de 1978, juntamente com seus filhos Camilo e Frances e seu companheiro na época, Universindo Díaz. Hoje vive em Montevidéu, Uruguai, onde é ativista de direitos humanos e coordenadora da ONG feminista Cotidiano Mulher”. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/blog/iv-avatar/o-testemunho-de-mulheres-que-foram-vitimas-da-ditadura-militar-0>>. Acesso em 02-06-17.

públicas com a elaboração da Constituição de 1988. Representantes de todos os segmentos da sociedade civil contribuíram para a sua formação, discutindo propostas, sugerindo leis e emendas para a nova Constituição Brasileira.

Foi na Constituição de 1988 que foi estabelecida a igualdade de todos(as) perante a lei, incluindo aí a igualdade de gênero, que até então era uma questão inexistente. A elaboração de uma lei não traz automaticamente a igualdade efetiva na sociedade, porém ela dá a base para que essa igualdade seja exigida pela sociedade civil, possibilitando o vislumbre de novos horizontes, e foi por isso que a partir desse momento as mulheres novamente passaram a se organizar para lutar pelos seus direitos.

As atuações das mulheres se deram por meio de partidos políticos, organizações não governamentais e associações feministas, cada uma atuando de sua maneira para defender os direitos das mulheres nessa nova sociedade. O Estado deve legislar baseando-se sempre nos direitos humanos, criando obrigações jurídicas que garantam a igualdade de todos e todas.

No momento presente, vemos inúmeros movimentos ligados à causa feminista, cada qual lutando para defender seu interesse. Como já foi discutido anteriormente, cada movimento defende o interesse da mulher que pertença a sua classe, por isso a dificuldade de estabelecer uma demanda única na questão dos direitos da mulher. Para trazer como exemplo, temos os movimentos ligados às mulheres indígenas, negras, LGBT, Sem Terra, imigrantes, entre outros.

Mesmo não possuindo uma demanda única, todos os movimentos sociais que discutem relação de gênero na atualidade têm como objetivo a elaboração de políticas públicas que visem à igualdade. As políticas públicas são um modo de o Estado garantir que essa igualdade seja concretizada.

Esse movimento das mulheres para que o Estado reconheça seus direitos culminou com a organização de convenções internacionais em que foram discutidas a situação da mulher na sociedade atual. O resultado dos encontros levou à criação de acordos entre os países participantes que visam a diminuir a desigualdade na relação de gênero.

A primeira convenção sobre os direitos da mulher foi realizada na Inglaterra em 1953. Chamada de Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher, garantia o voto e o ingresso feminino nos cargos públicos. Após essa primeira, ocorreram várias outras, tendo como principais: Convenção para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, Nova York, 1979), II Conferência Mundial sobre a Mulher (Copenhague, 1980), III Conferência Mundial sobre a Mulher (Nairóbi, 1985), Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher (Brasil, 1994) e a IV Conferência Internacional sobre a Mulher (Beijing, 1985).

De uma maneira geral, as convenções reconheciam a discriminação da mulher no âmbito social, civil, político e econômico, e que o Estado deveria criar políticas de promoção social visando à equidade de gênero, tanto no espaço público quanto no espaço privado. Em muitos países, essa efetivação dos direitos da mulher se dava de modo lento. Na Eco 92¹⁷, o relatório elaborado pelos países participantes, a Agenda 21, dispõe no artigo 24(p.37) que:

Pede-se urgência aos Governos para que ratifiquem todas as convenções pertinentes relativas à mulher, se já não o fizeram. Os que ratificaram as convenções devem fazer com que sejam cumpridas e estabelecer procedimentos jurídicos, constitucionais e administrativos para transformar os direitos reconhecidos em leis nacionais e devem tomar medidas para implementá-los, a fim de fortalecer a capacidade jurídica da mulher de participar plenamente e em condições de igualdade nas questões e decisões relativas ao desenvolvimento sustentável.

Esse apelo para que os países realmente desenvolvam formas de se promover a equidade de gênero deixa clara a falta de interesse das sociedades em realizar essas medidas, pois implicaria modificar a ordem patriarcal de gênero e as relações de poder existentes na trama social. A discussão ocorrida na III Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (Cairo, 94), sobre a igualdade e a equidade entre os sexos, evidencia esse fato.

¹⁷ A Eco 92 foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, realizada no estado do Rio de Janeiro em 1992. Foram reunidos mais de 100 chefes de estado para se discutir formas de desenvolvimento sustentável para o Planeta.

Mais uma vez vemos a força do *habitus* na organização da trama social. Mesmo os países participando das convenções e acordando com suas resoluções, no momento de implantar tais medidas encontram dificuldades, pois mudar essas questões implica criar um novo *habitus* e uma nova relação de forças, o que não é vontade da maioria. O que é feito é promover a equidade respeitando-se as regras do jogo.

Promover a equidade entre os sexos se dá por meio das diminuições das diferenças existentes, garantindo a manutenção da ordem social. A mulher conquista direitos, mas ainda continua sendo inferior ao homem, que por sua vez tem sua superioridade garantida. Já promover a igualdade ocasionaria mudanças na organização da trama social e suas relações de poder, o que não é interessante para o grupo hegemônico.

É válido lembrar que as organizações internacionais representam os interesses dos países mais desenvolvidos em relação ao capital, por isso não desejam mudanças na relação de exploração, base do sistema capitalista e garantia de superioridade masculina. Enquanto a exploração do ser humano pelo ser humano for a base do nosso sistema social, não se terá igualdade. Sobre isso, Saffioti (2015, p. 107-108) afirma:

O modo antiético de produção capitalista nega, pois, a cada instante, a liberdade jurídica que ele próprio criou em benefício de si mesmo (...), a liberdade formal dos membros das sociedades capitalista camufla o peso real dos fatores naturais que cada *socius* carrega no processo social da competição.

Essa ambiguidade sobre os direitos da mulher também pode ser observada no Brasil. Mesmo ratificando o documento que resultava das convenções, não apresentava empenho em concretizar suas ações. A Promulgação da Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher se deu em 12 de setembro de 1963, dez anos depois da realização do encontro. O Brasil só reconheceu a competência do Comitê Internacional para a eliminação da Discriminação Racial para analisar denúncias de violação de direitos humanos em 2003, sendo que a Convenção aconteceu em 1966.

A Lei Maria da Penha (11.340), sancionada em 07/08/2016, foi recebida com grande entusiasmo pelos(as) defensores(as) dos direitos humanos no

Brasil, surgida de uma punição do país em uma corte internacional de direitos humanos, pois mesmo ratificando os documentos das convenções, o Brasil até então pouco tinha feito para mudar esse quadro de violência contra a mulher¹⁸.

Foi a partir da IV Conferência Mundial sobre a Mulher que a preocupação com a formulação de políticas públicas aumentou, exigindo o compromisso dos países com as medidas ratificadas. De acordo com esse pensamento, o Estado deve legislar baseando-se sempre nos direitos humanos, criando obrigações jurídicas que garantam a igualdade de todos e todas.

O primeiro órgão que surge no Brasil para discutir políticas públicas sobre gênero surge em 1985, chamado de Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, e era vinculado ao Ministério da Justiça. São criados também os conselhos municipais e estaduais, proporcionando uma maior participação da sociedade civil na construção de políticas públicas.

Em 2003 foi criada pelo governo federal a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Com isso, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher passou a fazer parte da Secretaria, representando um avanço na questão da promoção da igualdade de gênero, pois os dois órgãos passaram a discutir as propostas juntos.

Como fruto desse trabalho, foram realizadas três Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres em 2004, 2007 e 2011, respectivamente, e que deram como resultado a criação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, um feito em 2004 e outro em 2013.

As discussões em torno desses planos reconheciam que a discriminação da mulher se dava por construções sociais e históricas, que deveriam ser repensadas para se ter alguma possibilidade de mudança efetiva, pois apenas criar leis não garantia mudanças. Luz (2009, p.200) afirma que:

¹⁸ Maria da Penha Fernandes sofreu duas tentativas de assassinato pelo seu marido, o colombiano Marco Antonio HerediaViveros, sendo que na primeira atirou nela simulando um assalto e na segunda tentou eletrocutá-la, deixando-a paraplégica devido às agressões sofridas. Como a justiça brasileira foi incapaz de garantir seus direitos, sua advogada levou o caso às cortes internacionais, resultando na criação da lei homônima.

Uma política que considere as demandas das mulheres, mas não leve em consideração os conflitos e o poder das relações entre os gêneros pode reforçar visões existencialistas e tradicionais do feminino e dificultar o avanço das lutas das mulheres para a conquista de seus direitos.

As principais diferenças de gênero reconhecidas pelos Planos Nacionais aconteciam no trabalho e na educação, áreas em que a mulher ainda não ocupa os mesmos espaços que o homem. No trabalho, é rejeitada em cargos de chefia e em certas profissões vistas como exclusivas do homem. São preferidas nos cargos que envolvam o ato de cuidar, como enfermeiras, professoras, secretárias e domésticas, naturalmente associados à “natureza” feminina.

Em relação à educação, desde o Brasil império a mulher sofria discriminação devido ao *habitus* presente na construção social. A educação jesuítica enxergava a mulher como um ser submisso à Igreja e ao marido, não provendo meios de libertação. Assim, a educação fornecida pela Igreja católica fazia da mulher: “(...) um ser sedentário, submisso, religioso, de restrita participação cultural” (SAFFIOTI, 2013, p. 267).

Após a expulsão dos jesuítas, a educação oferecida no Brasil continuou a discriminar a mulher, que só devia frequentar o curso primário, visto como suficiente para suas necessidades. O acesso ao curso primário era segregado, existindo escolas de meninos e escolas de meninas, sendo que os meninos recebiam maiores instruções na área de geometria enquanto as mulheres se dedicavam ao estudo das operações básicas e ao bordado, associando mais uma vez a condição da mulher à sua construção social e histórica (SAFFIOTI, 2013).

A república e seu espírito renovador não mudaram esse tratamento discriminatório. As filosofias positivista e liberal que inspiraram o movimento republicano vinculavam o papel da mulher como esposa e mãe, e sua educação se destinava a cumprir tal função.

Como o Estado brasileiro não tinha como prioridade fornecer educação a toda a população, os colégios ligados à Igreja Católica ainda continuaram a dominar o sistema educacional brasileiro. Continuando com sua visão segregada e binária, a condição da mulher permaneceu a mesma.

Os colégios religiosos não tinham o mesmo *status* dos colégios oficiais, pois forneciam uma educação diferenciada, não garantindo o acesso das mulheres a cursos profissionalizantes ou universitários. As poucas mulheres que ingressavam no ensino superior o faziam em cursos específicos, como enfermagem, farmácia e odontologia (SAFFIOTI, 2013).

No ensino profissionalizante, as mulheres ingressavam nos cursos intermediários e de rápido retorno, como datilografia e taquigrafia. O ensino profissional normal foi a área mais ocupada pelas mulheres, representando, em 1964, 95,24% dos alunos, mostrando mais uma vez que o espaço que a mulher ocupa é pensado de acordo com sua condição biológica (SAFFIOTI, 2013).

É importante afirmar que, ao contrário das escolas secundárias que garantiam o acesso ao ensino superior, a educação profissionalizante normal não o fazia, dificultando o ingresso do sexo feminino nas universidades, o que acabava, de uma certa maneira, a determinar o espaço da mulher no âmbito público. Para Saffioti (2013, p. 323): “Independente da vocação profissional das mulheres, a sociedade decidiu em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina”.

No tempo presente, vemos que essa divisão ainda continua. Mesmo com a garantia de uma educação que trate todos e todas de maneira igual, permanece o histórico do ingresso do sexo feminino em determinados cursos, como humanidades, farmácia, terapia ocupacional e licenciaturas, e o domínio dos homens nas áreas de tecnologia e ciência.

Na dissertação da colega do GEPPPE Fernanda Greschechen, ela analisou como a compreensão de gênero influencia no ingresso e na permanência das mulheres em cursos técnicos profissionalizantes de Eletroeletrônica e Mecânica, utilizando como recorte o IFSC de Joinville.

Na discussão dos dados fica evidente como a construção social da mulher limita o acesso e dificulta sua permanência nesses cursos, tidos como universos masculinos. A taxa de desistência das mulheres chega a ultrapassar os 50% em alguns cursos, e durante cinco anos representaram apenas 18% das matriculadas nos cursos de Mecânica e Eletroeletrônica. De acordo com a pesquisadora:

(...) o caminho percorrido pelas mulheres em cursos de Mecânica e Eletroeletrônica pode estar carregado de atitudes, comportamentos e situações de preconceito e desigualdade, dificultando a trajetória a ser percorrida pelas estudantes mulheres nessa instituição de ensino profissional. (GRESCHENCHEN 2017, p. 135)

Esse também foi um dos motivos para que na IV Conferência Mundial sobre a Mulher (Beijing, 95) fosse ressaltada a necessidade de os governos adotarem políticas públicas para a promoção social das mulheres. Para contribuir com a promoção social feminina, foram criados o Programa Pró Equidade de Gênero e Raça(2005), o Programa Nacional Trabalho e Empreendedorismo da Mulher (2008), o Programa Trabalho, Artesanato, Turismo e Autonomia das Mulheres (2009), o Programa Mulheres Construindo Autonomia na Construção Civil (2010) e o Programa Mulheres Mil (2011) (Greschechen, 2017).

Cabe novamente chamar atenção para o fato de as políticas públicas estimuladas pelas organizações internacionais estarem ligadas ao discurso capitalista neoliberal, que não tem compromisso com as mudanças da ordem social. Por isso, muitos dos programas acabam reforçando o estereótipo do ser mulher, reduzindo-a a certos trabalhos ou promovendo uma diminuição das diferenças.

Os programas acabam por homogeneizar a mulher, não levado em conta questões de classe, raça, etnia e sexualidade, por exemplo. Para Vianna e Unbehaum (2016, p. 77):

Vale lembrar que para o Banco Mundial os investimentos na área pública que historicamente cresceram em vários países principalmente no âmbito da seguridade social, eram entendidos como gastos mais quantitativos. Nessa perspectiva, as causas estruturais da pobreza não deveriam ser atacadas, fomentando o desenvolvimento de políticas compensatórias focalizadas.

Isso também não quer dizer que as políticas públicas não têm sua importância, pois abrem espaço para que a mulher tenha consciência de si, passando a identificar os mecanismos presentes na trama social que a

diferenciam e que a tornam o segundo sexo, como definiu Simone de Beauvoir (1978).

Até recentemente no Brasil (2016) havia a Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH), vinculada ao Ministério da Educação. De uma maneira geral, o CGDH discute questões de gênero, diversidade sexual e direito de crianças e adolescentes. Entre suas atividades podemos destacar: “(...) o enfrentamento ao machismo e a todas as formas de violência contra as mulheres a partir do ambiente escolar” (ANDRADE, MARTINS, CASTRO, 2016, p. 72).

A formação dos profissionais voltados à área da educação foi percebida como uma das dificuldades para se trabalhar esses temas. Por isso, desde 2005 o CGDH trabalha em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) para desenvolver cursos de formação na área de direitos humanos, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Visando a uma maior capacidade organizacional, foi feita uma parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo criada a Rede de Educação para a Diversidade (REDE).

Para custear os inúmeros cursos surgidos em torno da questão de direitos humanos, foi criada pelo MEC, em 2011, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério de Educação Básica Pública (RENAFORM), sendo que as propostas de formação têm como objetivos fundadores: “A perspectiva do enfrentamento às diversas formas de preconceito, discriminação e violência no ambiente escolar e a implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH)” (ANDRADE, MARTINS, CASTRO, 2016, p. 73).

Os cursos ofertados pela SECADI levam em conta a especificidade de cada localidade, direcionando os cursos para a demanda dos professores e comunidade. São oferecidos cursos nas modalidades de extensão (120horas), aperfeiçoamento (180horas) e especialização (360 horas).

A metodologia dos cursos procura desenvolver a aproximação da produção acadêmica com os movimentos sociais, articulando academia e

setores da sociedade civil, criar novos métodos pedagógicos que contemplem a questão dos direitos humanos e proporcionar que as formações continuadas se aproximem das demandas dos profissionais da educação (ANDRADE, MARTINS, CASTRO, 2016).

Esse esforço do MEC, em conjunto com o CGDH, SECADI, IPES e RENAFORM, gerou a abertura, entre 2012 e 2014, de um total de 34.257 vagas, totalizando um investimento por parte do governo federal de R\$58.065.140,77, o que mostra a preocupação do governo durante esse período em efetivar as agendas sobre gênero e direitos humanos acordadas nas conferências internacionais (ANDRADE, MARTINS, CASTRO, 2016).

Esse fato é destacado por Vianna e Unbehaum (2016, p.90):

No governo Lula a participação dos movimentos, com suas demandas históricas, se funda no próprio campo da formulação das políticas, com a criação articulada de planos, programa e ações voltadas para a sexualidade, a homossexualidade e as relações de gênero.

Aqui cabe novamente ressaltar a importância do papel do intelectual orgânico e a função da escola no processo de construção de novos olhares.

Outro avanço importante nos estudos sobre gêneros e direitos humanos foi a criação, em 2003, do grupo de trabalho de gênero na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED). A criação de um grupo de trabalho sobre gênero na ANPED mostra o crescimento da discussão de gênero nas universidades espalhadas pelo país e a grande mobilização e atuação dos movimentos sociais que discutem a temática.

Essa articulação resultou na construção, em 2011, de um documento intitulado Informe Brasil – Gênero e Educação, construído em parceria por diversas organizações da sociedade civil brasileira, sendo elaborado pela Ação Educativa, organizações Ecos – Comunicação e Sexualidade, do Centro de Referência às Vítimas de Violência (CRVV) do Instituto Sedes Sapientiae/SP e da Relatoria nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil (CARREIRA, 2016), em que foi feita uma análise das políticas a respeito de gênero na escola, com o objetivo de se discutir a equidade de gênero.

O Informe trouxe uma visão contrária à do governo, que entende que a equidade de gênero já foi alcançada, pois as mulheres têm apresentado uma maior escolaridade e melhor desempenho nas últimas décadas. Essa visão quantitativa dos fatos não permite uma maior análise da trama social e das relações de gênero que dentro dela ocorrem.

Um dos questionamentos do Informe¹⁹ foi justamente a limitação de a discussão sobre gênero se resumir apenas à mulher e ao acesso escolar, sem levar em conta questões de classe, raça, identidade de gênero, relações de poder, entre outras questões. Para Carreira (2016, p. 30): “A educação sozinha não é capaz de acabar com a pobreza ou eliminar desigualdades históricas, como defendidas por alguns governos e agências internacionais”.

Partindo de um conceito mais amplo sobre gênero e educação, os pesquisadores(as) que participaram da construção do Informe constataram que, para se promover a equidade de gênero, as políticas educacionais deviam desenvolver políticas que garantissem: o acesso de todos(as) à educação, sem distinção de classe, raça, identidade de gênero ou deficiência; a valorização da diversidade e superação da heteronormatividade; maior presença das mulheres na política (CARREIRA, 2016).

O grande desafio levantado pelo Informe para a efetivação dessa agenda é o fato de a sociedade brasileira ser essencialmente machista e conservadora, o que acaba tendo reflexos nas políticas educacionais. Qualquer mudança no currículo ou material didático que questione o pensamento hegemônico acaba recebendo forte rejeição por segmentos da sociedade civil ligados a instituições religiosas e conservadoras.

Esses embates tornam-se cada vez mais visíveis no tempo presente, quando segmentos conservadores da sociedade civil trabalham para barrar quaisquer projetos que não vão ao encontro de seu pensamento. Um caso emblemático foi o veto ao Projeto Brasil Sem Homofobia, que era constituído

¹⁹Para o desenvolvimento do Informe, foi assumida a definição de gênero proposta pela pesquisadora feminista Joan Scott: “(...) elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e] um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1990, p. 14).

de material didático a ser disponibilizado nas escolas para se combater o preconceito e a visão binária presente na sociedade.

Representantes dos segmentos religiosos realizaram uma intensa campanha contra a adoção do material do Projeto Brasil sem Homofobia nas escolas. Pejorativamente chamado de “kit gay”, foi intensamente bombardeado, inclusive foi acusado no Congresso nacional de promover a homossexualidade nas escolas e ameaçar a “família tradicional” brasileira. Diante da pressão, o governo cancelou a distribuição nas escolas do Projeto Brasil sem Homofobia em 2011.

A influência das instituições religiosas nas escolas foi outro ponto levantado pelo Informe, sendo que é fundamental que a laicidade do Estado seja respeitada nas decisões do governo federal. Uma das medidas para se limitar o acesso do aspecto religioso nas escolas seria tirar a matéria de ensino religioso do currículo e proibir a compra de livros de conteúdo religioso pelas redes públicas de ensino (CARREIRA, 2016).

O projeto Escola sem Partido apresenta outro forte retrocesso à promoção dos direitos humanos e à diversidade na escola. Esse projeto inaugura uma verdadeira “caça às bruxas”, pois permite que um professor seja denunciado por “ideologização” só pelo simples fato de estar promovendo uma discussão ou defesa dos direitos humanos. A partir de 2015, inúmeros professores foram processados partindo do princípio defendido pelos organizadores do projeto, ligados obviamente a setores conservadores, que têm interesse em ampliar as relações entre Estado e religião e enxergam com maus olhos uma educação questionadora²⁰.

O segmento conservador criou o conceito de “ideologia de gênero” para denunciar qualquer política que vá contra os seus interesses, criando uma falsa noção de que a discussão de gênero nas escolas viria a influenciar na sexualidade da criança e que esta perderia sua “identidade” sexual, aqui nesse caso ligada claramente a aspectos biológicos.

²⁰ Em junho de 2017, a professora Marlene de Fáveri, especialista na área de gênero e professora da Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), foi processada pela sua orientanda Ana Caroline Campagnolo, que a acusou por “doutrinação ideológica” e “perseguição religiosa”.

Sobre esse fato, é importante ressaltar que: “(...) gênero não é uma ideologia, é um conceito que procura ampliar o debate sobre a qualidade da educação democrática e acolhedora de todos e todas, independente de seu pertencimento racial, étnico, religioso, ou de gênero” (VIANNA, UNBEHAUM, 2016, p. 97).

O conservadorismo também conseguiu provocar retrocessos na discussão dos planos nacionais, estaduais e municipais de educação. Após intensa campanha, foi retirado de evidência o combate às diferenças de classe, raça, sexualidade e gênero, substituído pela erradicação a todas as formas de discriminação.

Essa mudança pôde ser percebida ao se analisar o Plano Municipal de Educação do município de São Francisco do Sul, em cujo corpo do texto não aparece uma vez sequer as palavras gênero e sexualidade, sendo substituídas pelo termo discriminação. Como já foi dito, a não evidência dos conceitos de gênero, classes e raça no PNE e nos PME'S dificulta a abertura da sociedade para novas formas de se perceber os fenômenos que organizam a trama social.

É preciso que a escola e a sociedade abram espaços de diálogo sobre a questão de gênero, abandonando de uma vez por todas um pensamento baseado no binarismo e na heteronormatividade. Sobre a necessidade de se realizar esse movimento, Freire (2015, p. 105) assim escreveu:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.

É aqui que compreendemos ainda mais o significado de nossa pesquisa (considerando sua singeleza). Ao se discutirem as percepções de gênero presentes dentro e fora do território escolar, cria-se um espaço de possibilidade de diálogo entre escola, comunidade e sociedade, ressaltando sobretudo que a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimento científico, e sim um território de trocas, de fortalecimento e defesa da cultura popular, local de quebra de paradigmas e de esperança.

Apesar de a educação seguir um projeto hegemônico, ela também conserva dentro de si uma potência transformadora, que só ganha força com a mobilização das pessoas. Por meio de suas demandas, os movimentos sociais são responsáveis por possibilitar uma mudança na ordem vigente.

Para que isso ocorra, a escola deve ser pensada como:

(...) um direito universal básico e um bem social público. Ela é, assim, condição para a emancipação social e deve ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de inclusão social mais amplo (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

A escola deve auxiliar no desenvolvimento da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2015), para que uma educação inclusiva e democrática seja possível. O corpo docente, junto com a comunidade escolar, deve refletir sobre os símbolos e sentidos que atuam na relação de gênero, proporcionando seu questionamento e possibilidade de uma sociedade mais igualitária para todos. Educação e projeto de ser humano estão interligados, por isso vale questionarmos qual tipo de ser humano pretende-se ter na sociedade para se pensar o tipo de educação que tenho. Para Saviani (2006, p. 18):

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas.

O próximo movimento se destinará a discutir a percepção dos(as) professores(as), alunos(as) e comunidade sobre a questão de gênero, observando os sentidos e símbolos que fazem parte dessa construção, relacionando com os(as) autores(as) em diálogo na pesquisa e com os conceitos por eles criados, como ordem patriarcal de gênero, biologização do social, hegemonia, violência simbólica, relação de poder, entre outros.

3 ENTRE OS MUROS, OS QUINTAIS E A RUA: DEBATES E EMBATES SOBRE GÊNERO DENTRO E FORA DO TERRITÓRIO ESCOLAR

“A cultura popular é assim: ela não nasce nos livros ou na escola. Ela nasce no cotidiano de homens e mulheres enquanto constroem os ingredientes de sua sobrevivência”
(PESSOA, 2005, p. 8).

A cultura popular, diferentemente da cultura erudita, não nasce e fica apenas destinada aos livros e aos estudiosos; ela é componente básico das relações sociais. Ao se relacionarem, as pessoas vão construindo os “ingredientes” de sua sobrevivência, que estão repletos de sentidos e significados (PESSOA, 2005).

Esses sentidos não estão presentes apenas nos materiais produzidos pela interação humana. A construção da linguagem passa pelo mesmo processo, sendo repleta de signos ideológicos e ligados a discursos de classe (BAKHTIN, 2004;BOURDIEU, 2003). Por meio da narrativa dos(as) participantes da pesquisa, procuramos perceber os “ingredientes” que fazem parte da construção da relação de gênero. Sabemos que essa construção não se dá de maneira pacífica; é uma relação dialética, conflituosa. Foram justamente os conflitos surgidos nas narrativas das pessoas que tornaram possível fazer-nos perceber as questões de classe, patriarcado e relações de poder que permeiam as relações de gênero dentro e fora do território escolar em proposição neste estudo.

Os entrevistados foram “provocados” por meio de sete questões em que eles(as), por meio de suas experiências de vida, iam demonstrando como as questões ligadas a gênero fazem parte do seu cotidiano, resultando nos três temas geradores que serão discutidos ao longo deste capítulo: percepções e concepções sobre o conceito de gênero, o poder simbólico na construção da relação de gênero e, por fim, a violência de gênero e direitos humanos no cotidiano das pessoas.

3.1 Conversando com as fontes orais inéditas: refletindo sobre a história oral

A história oral permite que a experiência das próprias pessoas que fazem a história sejam ouvidas, saindo de uma história do alto, de estatísticas e grandes nomes para uma história de baixo. Para Thompson (2002, p. 26):

A história oral, ao contrário, torna possível um julgamento muito mais imparcial: as testemunhas podem, agora, ser convocadas também de entre as classes subalternas, os desprivilegiados e os derrotados. Isso propicia uma reconstrução mais realista e mais imparcial (...).

Instigado por essas reflexões, inspiramo-nos a fazer uma aproximação entre Pessoa(2005)e Thompson (1992), sobre o ouvir e o conhecimento da cultura popular e das pessoas que nela se inserem. Ouvir as narrativas das pessoas que fazem parte da comunidade escolar permitiu-nos esse olhar, de perceber como as pessoas significam e entendem a trama social. Poderíamos focar mais na análise documental e levantamento de políticas públicas, porém entendemos o povo, a comunidade, como criadora e recriadora de cultura, por isso ela própria é produtora de saberes e fazeres. Tais saberes e fazeres necessitam, ao nosso entendimento, constituir acervos sociais, memórias coletivas, integrarem o processo histórico da produção do conhecimento para além da história oficial sacralizada.

Considerar as pessoas que fazem parte da escola como possuidores(as)de saberes e produtores(as) de cultura proporciona um melhor entendimento do corpo docente, sobre as pessoas com quem se está lidando, seus anseios e problemas, fazendo com que a escola se torne um espaço muito mais democrático e vivo.

Um professor não deve ter apenas o domínio do conteúdo erudito, ele deve conhecer o seu público, fazer-se parte da comunidade, construindo o seu ofício de ser professor. Pessoa (2005, p. 74) observa que:

Todas as dificuldades enfrentadas pela escola certamente seriam muitíssimo minimizadas se nas práticas educativas aí desenvolvidas se buscasse observar essas características dos ofícios. (...) O olhar aprendente das práticas educativas e, em especial, da escola, não

pode se dar só em direção ao futuro, às novas tecnologias. Precisa se voltar também para a densidade humana de experiências passadas.

Como já dito nesta escrita, as questões tematizadoras para o diálogo com os sujeitos da pesquisa giraram em torno de: percepção sobre o conceito de gênero, relações de gênero na escola e na sociedade, construção social do ser masculino e feminino, padrões hegemônicos, conhecimento de políticas públicas e cursos sobre algo relacionado a gênero e direitos humanos e violência de gênero, todas conversando com os(as) autores(as) utilizados(as) nesta investigação.

Os(as) participantes das entrevistas leram e concordaram com o (TCLE), sendo que o uso de pessoas para realizar a pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNIVILLE.

O primeiro tema gerador a ser discutido e que servirá de introdução para a análise de dados será a percepção de gênero dos entrevistados, discutindo sobre os sentidos e significados presentes em sua narrativa e como eles se dão na trama social.

O poder e a violência simbólica presentes nas relações de gênero, incluindo entre eles a ordem patriarcal de gênero e a biologização do social, serão os temas a serem problematizados por meio da narrativa dos(as) participantes, aprofundando um pouco mais as discussões sobre esses conceitos e como eles operam na organização da trama social.

O terceiro e último tema gerador será a violência de gênero, utilizando as vivências dos(as) participantes para se problematizar como o *habitus* construído em torno da questão de gênero se transforma nas violências de gênero e direitos humanos presentes em suas vidas, seja na escola, nos quintais ou nas ruas.

As narrativas usadas para se conversar com os temas geradores não foram utilizadas na íntegra. Foi feita uma análise e subsequente seleção de falas que vinham ao encontro da discussão proposta, como se fosse um fio condutor de diálogo. Algumas falas foram destacadas, representando uma emoção maior do participante em um determinado momento, assim como representando um reforço em uma palavra com letras maiúsculas. A história

oral também passa por esse processo de capturas de sentimentos dos participantes (THOMPSON, 2002).

Outro ponto a ser destacado se refere à identidade dos(as) entrevistados(as). Conforme consta no TCLE por eles (as) assinado, suas identidades serão preservadas. Diante disso, os nomes utilizados para identificá-los(as) são pseudônimos, escolhidos por eles(as) mesmos(as). Foi sugerido que escolhessem o nome de uma pessoa com quem possuíssem algum tipo de identificação.

Assim sendo, a entrevistada número 1 foi identificada como Angela Davis, professora universitária estadunidense, famosa por sua luta contra a discriminação de raça e gênero, ativista do movimento dos Panteras Negras durante a década de 1970.

O Entrevistado número 2 escolheu ser chamado por Bradock, personagem do filme homônimo estrelado por Chuck Norris, o qual era um coronel do exército estadunidense em missão no Vietnã durante a guerra. Hoje em dia, a figura do Bradock e do ator Chuck Norris é associada à valentia, honra e masculinidade, valores admirados pelo entrevistado.

Já o entrevistado número 3 escolheu o pseudônimo de Romário, talentoso jogador de futebol brasileiro com passagem por vários clubes nacionais e internacionais, tendo inclusive participado com grande destaque na conquista do tetracampeonato da seleção brasileira em 1994, motivo da escolha do nome, já que ele é um grande fã do jogador.

A entrevistada número 4 resolveu ser identificada por Arya Stark, personagem da série *As Crônicas de Gelo e Fogo*, livros de alta fantasia escritos pelo romancista e roteirista norte americano George R. R. Martin. Arya foi uma das poucas sobreviventes da família Stark, passando por muitas provações ao longo de sua luta pela vida, o que a fez ser uma menina extremamente desconfiada e dura com os outros(as).

Teresa foi o nome escolhido pela entrevistada número 5 devido à sua admiração pela Madre Teresa de Calcutá. Religiosa católica de origem albanesa, foi beatificada pela Igreja católica em 2003 e canonizada em 2016.

Ficou conhecida pelo cuidado com as pessoas pobres, fundando a congregação religiosa Missionárias da Caridade.

A ligação e o pertencimento à cultura rap fez a entrevistada número 6 escolher o pseudônimo de Sara Donato, cantora de rap e integrante do Mulherio Clã e da Frente Nacional de Mulheres no *Hip Hop*. Em suas letras, discute temas como o machismo e a condição da mulher na sociedade.

A 7ª entrevistada não quis escolher um nome para ser seu pseudônimo, deixando essa questão a critério do pesquisador. Foi escolhido, então, o nome de Nise da Silveira, famosa médica psiquiatra brasileira, única aluna estrangeira de Freud, tornando-se conhecida por sua luta antimanicomial e por tratamentos menos violentos nos pacientes diagnosticados com “loucura”.

Lauryn Hill é uma cantora estadunidense de grande sucesso na década de 90 e nos primeiros anos de 2000. Pertencente a uma família de músicos, cresceu em um ambiente musical, tendo alcançado o reconhecimento musical no grupo de *rap* e *rhythm& blues* *The Fugees*. Lauryn é uma das cantoras preferidas da entrevistada número 8, por isso a escolha dela como pseudônimo. Explicada essa parte, será iniciado, no próximo tópico, o primeiro tema gerador das problematizações sobre gênero utilizando as histórias de vida dos(as) participantes da pesquisa, relacionando-as com as discussões levantadas neste ir e vir da pesquisa.

3.2 Percepções e concepções sobre o conceito de gênero

O primeiro dado a ser explorado nas narrativas dos(as) entrevistados(as) foi a confusão em relação ao conceito de gênero e do seu uso enquanto categoria de análise. Observamos que, mesmo presente na academia, nos movimentos sociais e nas políticas públicas, a discussão sobre gênero ainda não penetrou o ambiente escolar.

Dos(as) oito participantes da pesquisa, apenas um(a) apresentou uma percepção sobre gênero mais próxima do conceito de Joan Scott(1990),

estando ligado à classe, raça e relações de poder. Os(as) outros(as) participantes associaram gênero a algo ligado a sexo e à questão biológica. Vejamos a fala de alguns participantes sobre essa questão:

“Gênero, pra mim vem da espécie né, espécie humana, gênero masculino ou feminino, vindo a palavra gênero presente na biologia de qualquer espécie.” (BRADOCK, Entrevista 02, 2016)

“Pra mim, gênero, quando vem essa palavra à mente, eu entendo por feminino e masculino, as palavras, né? Então eu entendo assim, gênero, masculino, feminino, o homem e a mulher... essa é a definição mais segura pra mim.” (ARYA, Entrevista04, 2016)

“Gênero é a maneira que se define o sexo das pessoas” (SARA DONATO, Entrevista 06, 2016)

Os trechos selecionados fazem-nos ver como a percepção de gênero está relacionada a aspectos biológicos, mostrando como o fenômeno de biologização do social está presente na organização da sociedade (BOURDIEU, 2015). Por meio da diferenciação biológica, os espaços do ser masculino e do ser feminino vão sendo naturalizados, sendo o gênero humano definido primeiramente pelo sexo que possui.

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 2015, p. 20)

O autor dá ênfase à palavra anatômica em sua fala, chamando atenção de como a forma do sexo masculino e feminino é fator determinante para a construção da trama social, influenciando tanto no aspecto público como no privado.

O homem é altivo, imponente, é o que penetra e o que desbrava, deve ter como qualidades honra e virilidade. A mulher representa o contrário. Como é a que acolhe, deve ser submissa e recatada, sendo o privado seu espaço de sociabilidade (BOURDIEU, 2015). Podemos perceber essa relação também na narrativa dos(as) entrevistados(as), sendo que nas três falas apresentadas, houve uma relação entre gênero e sexo.

Já outros(as) participantes apresentaram em suas narrativas uma percepção mais abrangente de gênero, comentando que mesmo com a ordem “natural” da sociedade, as pessoas têm o direito de assumir sua identidade de gênero partindo de sua própria experiência, conforme podemos observar a seguir:

“É... na ciência, pelo conhecimento que eu tenho da ciência, ela, o gênero vem da diferença entre o sexo, feminino e masculino. Penso eu que na sociedade, o gênero, ele vem da escolha, o que é a identidade da pessoa. A pessoa se identifica por aquela... eu sou assim, eu penso assim, eu quero ser assim eu vou ser assim.” (ROMÁRIO, Entrevista 03, 2016)

“Pra mim não tem nada a ver, é o ser humano, a sociedade nos diferencia. Tipo homem fazer coisa de homem, menina fazer coisa de menina, sendo que homem pode fazer coisa de menina normalmente e meninas podem fazer coisas de homem.” (NISE, Entrevista 07, 2016)

“Ela é ampla, ela trabalha vários aspectos da vida e da mulher e do homem, ela não se limita a apenas homem e mulher, mas é trabalhar mesmo a construção de valores, de respeito de cidadania entre os sexos, entra a igualdade entre os sexos.”(TERESA, Entrevista 05, 2016)

A ciência como uma força legitimadora chamou-nos atenção na fala do Romário. Ao longo da história, vimos muitas atrocidades cometidas sendo justificadas e legitimadas pela ciência: escravidão de povos africanos e povos nativos, extermínio de raças tidas como inferiores e também a submissão da mulher. Porém, o entrevistado observa que, mesmo a ciência exercendo forte poder conservador na definição de gênero, a pessoa tem o direito de escolher sua identidade partindo de sua vontade. A biologização do social faz-se presente também na fala da Nise, que reforça bem a questão de como a sociedade influencia na manutenção dos padrões, indo contra a identidade da pessoa.

Romário também trouxe outro ponto importante em sua fala. Se a ciência atua como um poder conservador defendendo um padrão hegemônico de sexualidade e sociedade, cabe às pessoas que não se sentem incluídas nesse padrão lutar por novas formas de se pensar e organizar a trama social. Freire (2015, p. 33) observa que: “Não haveria criatividade sem a curiosidade

que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos acrescentando a ele algo que fizemos”.

Teresa apresentou uma percepção de gênero mais ampla, entendendo a questão não só como definição de sexo, mas como o estudo das relações entre homem e mulher, que diz respeito à organização da sociedade, discussão de valores, de posições, um ato de cidadania e a busca de condições de igualdade, indo ao encontro das reflexões de Scott (1995, p. 84): “A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações”.

Todos(as) os(as) entrevistados(as) foram unânimes em reconhecer a falta da discussão de temas relacionados a gênero e direitos humanos em sala de aula, seja conversando com os(as) alunos(as), organizando trabalhos ou participando de cursos de formação ou orientação ofertados pela rede municipal. A participante Nise foi ainda mais longe. Ao ser questionada se em algum momento de sua trajetória escolar presenciou alguma discussão envolvendo gênero, ela respondeu que:

“Nunca ouvi, até porque eles sabem que existe, mas fingem que não existe, fingem que não veem.” (NISE, Entrevista07, 2016)

Para Nise, a ausência da discussão de gênero no ambiente escolar é intencional, pois mesmo a escola presenciando questões que envolvam gênero, fingem que não veem, pois assim não precisam discuti-las, contribuindo com a manutenção dos padrões e naturalização das diferenças.

Quantos(as) alunos(as) não são atingidos(as) por esse silêncio? Snyders(2005, p. 102)afirma que: “A escola não é o feudo da classe dominante, ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras”. Porém, o caráter transformador da escola só é possível com um engajamento de todos e todas; somente assim a escola poderá ser espaço para o novo.

Ousamos neste momento afirmar que a ausência de discussão sobre gênero na escola pode ser atribuída à ausência de cursos de formação e/ou orientação para os(as) professores(as) da rede. A grande parte não se sente à vontade para abordar o tema, temendo represálias da comunidade ou dos próprios colegas. Pelo que se observa, parte desse medo vem justamente da falta de cursos, como observamos nos seguintes trechos:

“Sim, nas nossas diretrizes municipais foi colocado essa questão de gênero, que tem que ser trabalhada, só que isso não foi muito a fundo ainda, não foi estudado.” (ANGELA, Entrevista 01, 2016)

“Não, não. Só eu mesma busquei e li sobre isso, né, mas curso não me foi oferecido.” (ARYA, Entrevista 04, 2016)

Não é segredo para ninguém a pesada rotina do(a) professor(a) de educação básica do Brasil das redes municipais e estaduais. Trabalha em escolas diferentes, tem a rotina corrida, o pouco tempo que tem de hora atividade usa para corrigir e preparar atividades, sendo que muitas vezes trabalha três períodos para incrementar sua renda mensal, sobrando pouco ou nenhum tempo para pesquisa. Além disso, são raras as oportunidades em que param suas atividades para realizar reuniões ou estudos. Os cursos de formação poderiam ser uma das formas a auxiliar o corpo docente a lidar com questões relacionadas a essas complexidades.

O desconhecimento das políticas públicas sobre gênero também pode ser considerado um indício da falta da discussão desses temas nas escolas e na sociedade, porém ainda existem outros fatores.

Conforme já apresentado no decorrer desta escrita, consta no documento Informe Brasil, Gênero em Educação, que um dos principais motivos de a questão de gênero não ser trabalhada nas escolas de uma maneira mais crítica se deve ao fato de a população brasileira ser extremamente machista e conservadora, boicotando qualquer medida que venha a ser tomada contra esse sentido, o que nos faz pensar se a falta de discussão sobre gênero vindo desconhecimento ou do receio de trazer essa temática para o território escolar, o que pôde ser observado nas falas dos(as) entrevistados(as):

“No ambiente escolar, tem muita, fica muita, como eu posso dizer... é uma situação difícil de lidar, as pessoas tem dificuldade de desenvolver esse tema, né, por que é delicado você falar de gênero, as pessoas têm dificuldade... Têm tabus pra romper aí, né, quando fala de gênero.” (ARYA, Entrevista 04,2016)

“Eu acredito que enfim, tinha que ter... foi cancelado, né, porque no PNE tinha tudo determinado, a questão do respeito a qualquer forma de discriminação à raça, etnia e igualdade social e também entrou o gênero. Houve muitos pensamentos religiosos, fundamentalistas, legalistas, os extremos, em que isso ia prejudicar a família, né, E retirou tudo e só deixou a parte em que falava que tinha que ser contra qualquer tipo de discriminação.” (TERESA, Entrevista 05, 2016)

Um dos tabus a que Arya se refere acabou aparecendo na fala de Teresa, que comentou sobre o poder de influência que a religião tem no Estado, mesmo este sendo laico. O pensamento conservador desse segmento e sua atuação na sociedade civil acabou por conseguir que o termo gênero fosse eliminado do PNE. Os setores ligados a alas conservadoras da sociedade, especialmente representantes dos setores mais fundamentalistas das igrejas evangélicas, vêm exercendo forte pressão para que o gênero, além do convencionado, não venha a ser discutido nas escolas.

Diante desse quadro, como o(a) professor(a) irá se sentir seguro para levantar discussões relacionadas a gênero na escola? Será que ele(a) terá apoio da gestão da escola ou da Secretaria de Educação caso venha a ser questionado(a)? Sendo assim, a Igreja acaba por:

(...) reproduzir, do alto de sua sabedoria, uma visão pessimista das mulheres e da feminilidade, ela inculca (ou inculcava) explicitamente uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. (BOURDIEU, 2015, p. 103)

Como vimos, a dificuldade em lidar com questões de gênero na Escola e na sociedade também tem origens em nossa própria formação. Como somos nascidos em uma sociedade machista e conservadora, muitas vezes defendemos esses valores sem perceber, admitindo as mudanças até um certo ponto. Vejamos o seguinte trecho de uma narrativa:

“Por exemplo, assim, eu sou homossexual, mas eu não preciso ficar mostrando isso pra sociedade de uma forma diferente. Como de uma

forma diferente? Agir de maneira diferente do que condiz com a sociedade. Às vezes ele se acha no direito de se enquadrar diferente da sociedade por que a sociedade recrimina ele, então ele vai fazer o que quiser além do que a sociedade permite pra todos?" (Romário, Entrevista 03, 2016)

Percebemos fortemente a força do pensamento conservador nessa fala. Um homossexual só é aceito se ele não romper as regras da sociedade e seguir o pensamento hegemônico, caso contrário será considerado um transgressor, passível de sofrer represálias. O incômodo que sentimos quando vemos uma pessoa não se comportar conforme seu sexo biológico mostra o quanto somos influenciados pelo pensamento conservador, sendo que ainda identificamos como padrão hegemônico do ser masculino e do ser feminino o branco, heterossexual e classe média (LOURO, 2011).

Como vimos, a percepção sobre gênero entre os(as) participantes passa por questões religiosas, culturais e sociais, sendo vista como um tabu na sociedade, já que as pessoas não se sentem muito a vontade de discuti-las, mostrando que discutir gênero não é só questões relacionadas a homem, mulher e sexualidade, mas envolve os conceitos de classe, raça e relações de poder. Somente partindo dessa concepção que novas possibilidades poderão surgir. Louro (2015, p. 66) destaca que:

Precisamos dirigir nosso olhar para além de uma simples mudança localizada ou particular de atitudes. Ainda que essa mudança seja importante, precisamos empreender também uma análise mais ampla de cultura, com uma preocupação política e coletiva.

Conforme analisa Pessoa (2015), é necessário que a Escola seja vista como um local de interação e a profissão de professor(a) como um ofício. O(a)educador(a) deve não só ter domínio do conhecimento técnico e teórico, mas pode sobretudo construir uma relação mais humana com seus(suas) alunos(as) e com a comunidade em que a escola se insere, trabalhando para que os conflitos existentes nesse território sejam problematizados e talvez resolvidos de maneira coletiva, partindo de uma concepção igualitária e de direitos humanos.

Temos consciência da dificuldade desse movimento. Além de se ter ciência que o sistema escolar foi feito para reproduzir a ideologia da classe dominante, contestar pensamentos já arraigados em nossa cultura há gerações gera resistências e confrontos, porém precisamos ter esperança emancipatória, como muito bem observa Gadotti (2008, p. 3): “A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar.”

O próximo movimento desta escrita terá como diálogo e reflexão o tema gerador: os símbolos e sentidos que operam na percepção e representação de gênero presente na trama social, destacando os conceitos utilizados por Bourdieu (2015) em suas análises, *habitus*, poder e violência simbólica.

3.3 O poder simbólico na construção da relação de gênero

Bourdieu (2015), ao desenvolver seu método de estudo, procurava não analisar os objetos de pesquisa de maneira isolada, sem relação com outros campos que fazem parte da trama social. Ele entendia a sociedade como fruto de uma construção histórica em que diversas forças atuam na sua composição. Ao realizar suas investigações sobre o sistema educacional francês, ele teve isso em mente, entendendo a escola como um campo relacional (BARBOSA, 2016).

Enquanto outros alegavam que o fracasso escolar de determinados(as) alunos e alunas tinha origem em sua falta de compromisso com os estudos, Bourdieu (2015) mostrou que mesmo a escola ofertando um método de ensino igual para todos e todas, ela privilegiava a cultura da classe dominante e o capital cultural que dela se origina, excluindo os(a) que não se encaixavam nesse padrão, tendendo a escola à reprodução desse *habitus* (BARBOSA, 2016).

Podemos fazer uma comparação do capital cultural com o conceito de *habitus linguístico* já trabalhado em nossa escrita. “O capital cultural”, assim como o *habitus linguístico*, seria a cultura considerada adequada aos padrões escolares, sendo que esta é síntese da cultura da classe dominante. Portanto, os alunos e alunas que mais têm chances de ascensão e continuidade nos estudos são os que dominam esse capital cultural. Assim sendo, as crianças pertencentes às famílias de classe média e alta, como já entram em contato com esse capital cultural dominante desde cedo, têm uma maior probabilidade de sucesso escolar. O autor procurou, em suas análises do cotidiano escolar, problematizar todos os campos e poderes que constituem o território escolar, chegando ao conceito de poder simbólico, que seria todo esse processo de naturalização de uma construção social e histórica.

Em sua obra *O poder simbólico* (1989), o autor, no primeiro capítulo, faz uma análise do poder simbólico, estabelecendo três sínteses do conceito, que seria válido abordar. Primeiramente, a classe dominante se beneficia diretamente dele, pois legitima seu modo de pensar para as demais classes, estabelecendo as diferenças e as hierarquias sociais.

Na segunda síntese, ao contrário dos estudos anteriores sobre as formas simbólicas, Bourdieu (1989) considera que esse processo não se dá de cima para baixo de forma arbitrária, mas ocorre em um campo em que os grupos que dele fazem parte organizam, por meio do poder simbólico, formas de dominação e resistência, sendo que a classe dominante possui a violência simbólica, tendo assim: “(...) o poder de impor – e mesmo de inculcar – instrumentos de conhecimento e de expressão (taxionomias) arbitrários – embora ignorados como tais – da realidade social” (BOURDIEU, 1989, p. 12). Por fim, a terceira síntese estabelece que, para o poder simbólico ser reconhecido como tal, é necessário que se tenha uma crença em sua legitimidade.

Na relação de gênero, o poder simbólico também ocorre. Em vários momentos das entrevistas, os (as) participantes falaram de alguma maneira sobre como ele se faz presente em seu cotidiano, seja em situações na escola

ou fora dela, principalmente quando a pessoa se distancia da masculinidade e feminilidade hegemônicas. Vejamos:

“Sim, desde que quando me conheço por gente foi colocado, me ensinado essa questão de gênero, que existe homem e mulher, né? Onde existem atividades feitas pelos homens e atividades feitas pelas mulheres. [...] E sim, ela dentro da prática educativa ela é colocada, ah porque quando criança, o rapaz e a menina cada um para o seu lado, é colocado, mas eu, dentro da minha prática educativa, eu tento trabalhar essa questão numa socialização de toda a turma, colocando elas pra fazer qualquer atividade, podendo ser menino ou menina”. (Angela, Entrevista 1, 2016)

“Os fatores determinantes, os fatores biológicos. Os fatores de presença. O gênero masculino tem posição, forma masculina, o gênero feminino tem posição, forma feminina, [...] O menino não pode ter o caderno arrumadinho, tem que ser grosso, tem que jogar bola, coisa de homem, não pode ter um caderno arrumado. Se ele tem um caderno arrumadinho, todo ajeitado, é porque ele é gay, porque ele é afeminado”. (Bradock, Entrevista 02, 2016)

“Eu sei que muitas vezes existem meninas, no caso mulheres, que gostam de política, que querem saber de política, mas a grande maioria é o, eu sei que quando eu aplico aquela disciplina de políticas, eu sei que a maioria que é interessada é o homem. [...] Há uma tendência maior de que quando eu for falar de política, o homem de repente está envolvido mais com essas questões de política, e isso já vem da sociedade”. (Romário, Entrevista 03, 2016)

O trecho da primeira narrativa selecionada mostra que a violência simbólica ocorre desde o nascimento. De acordo com o sexo da criança, ela já incorpora uma série de representações, como quarto azul e carrinho para menino e quarto rosa e boneca para a menina, sendo a sociedade organizada e pensada de forma binária, atividades para homens e atividades para mulheres, ocorrendo o mesmo processo na escola.

A simples separação das crianças em filas de meninos e meninas já mostra o processo de biologização do social presente nas escolas. Atividades diferenciadas para meninos e meninas, seja em brincadeiras ou esportes, evidenciam que o território escolar é permeado por questões de gênero o tempo todo, inculcando, por meio da violência simbólica, os comportamentos esperados de meninos e meninas. Cabe um destaque à posição da Angela, que em suas práticas educativas tentar subverter esse binarismo reinante nas escolas, não separando as crianças pelo sexo, mostrando que a escola

também oferece espaços de resistência às pessoas que identificam os simbolismos presentes na trama social.

A violência simbólica fica mais evidente para as pessoas que não se enquadram nos padrões convencionais. Quanto mais a pessoa se distanciar desse processo de naturalização de comportamentos, mais ela sofre represálias dos(as) demais, fato que ficou claro na fala do Bradock, que argumentou que homem deve fazer coisas de homem, correndo o risco de ser taxado como “afeminado” caso apresente comportamento diferenciado.

Como já explorado na parte da fundamentação teórica, a sociedade funciona como um jogo e que, para assegurar sua permanência, todos(as) devem seguir as regras existentes. Uma criança que se recuse seguir as regras em torno da questão de gênero impossibilita a continuidade do jogo com as regras atuais, por isso a força da violência simbólica nessas situações. De certo modo, é uma força conservadora que tende a defender a visão do grupo dominante. Sobre essa questão, Bourdieu (2009, p. 113-114) afirma:

A eficácia simbólica poderia encontrar seu princípio no poder que dá sobre os outros, e especialmente sobre seu corpo e sua crença, a capacidade coletivamente reconhecida de agir, por meios bem diversos, sobre as montagens verbo-motores mais profundamente ocultas, seja para neutralizá-las, seja para reativá-las, fazendo-as funcionar mimeticamente.

É interessante a relação que fez o entrevistado Romário ao levantar a falta de interesse das meninas em participar das discussões envolvendo política em sala de aula, argumentando que esse fato vem da própria sociedade. Mesmo com a Constituição Federal de 1988 assegurando, no caput do artigo 5º, no capítulo que trata dos direitos e garantias fundamentais, que homens e mulheres são iguais perante a lei e possuem as mesmas obrigações, vemos que, na realidade, essa igualdade está longe de acontecer.

Em dados obtidos do Tribunal Superior Eleitoral²¹, as mulheres ainda contam com uma tímida participação política, sendo minoria no congresso e no senado. Nas eleições de 2014, de um total de 513 deputados, apenas 51 são

²¹ Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/voto-da-mulher>>. Acesso em 02-06-2017.

mulheres. No Senado, elas são representadas por 11 mulheres, em um total de 81 senadores.

Desde 1997 existe regra que determina uma reserva de vagas para a participação das mulheres nos cargos de deputado(a) e governador(a), porém somente em 2009 virou lei e apenas em 2014 todos os partidos passaram a cumpri-la, mostrando que a participação da mulher na política vai além da criação de leis, sendo uma questão cultural, já que, mesmo com políticas de promoção e inclusão, a participação das mulheres continua baixa.

Em um dado momento da obra *A dominação masculina*, Bourdieu (2015) usa, para exemplificar a violência simbólica o fato de que a maior parte das mulheres francesas prefere se casar com um homem mais velho e mais alto que elas, mostrando a hierarquia social por meio dos corpos. Seguindo a mesma lógica, a mulher, ao entrar para a política, estaria também, de certa maneira, tirando a autoridade do homem construída socialmente e da qual ela usufrui alguns privilégios, por isso também sua falta de participação nesse campo.

Percebemos, a partir dessa reflexão, que a violência simbólica muitas vezes é aceita pelas próprias mulheres para garantir um *status* social, não sendo vista como algo prejudicial. Estão apenas jogando com as regras do jogo estabelecido. Não estamos com isso querendo fazer um juízo de valor, e sim querendo reiterar que a violência simbólica se faz presente praticamente em todas as esferas de interação social, por isso a importância de se refletir sobre a construção do cotidiano com um campo relacional:

(...) É preciso assinalar que não só as tendências à “submissão”, dadas por vezes como pretexto para “culpar a vítima”, são resultantes de estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução. O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o *constroem* como poder. (BOURDIEU, 2015, p. 50)

Em parte, o desinteresse das mulheres em discutir política vem realmente de uma questão natural ou será que elas enxergam a política como campo masculino e, por isso, não se sentem à vontade para participar das

discussões em sala de aula? Vimos que na criação do *habitus* em torno da sexualidade, o homem é o ser político pertencente ao espaço público, enquanto a mulher se destina ao espaço privado. Uma mulher, ao entrar no campo político, estará entrando em um campo construído e percebido pelo ser masculino, tendo que enfrentar uma série de violências e resistências para se estabelecer. Sobre essa questão, vale usar como reflexão um trecho da entrevista da Teresa:

“... eu fico triste quando EU chego, e a mulher, quando ela chega numa sala, ela às vezes tem uma boa aparência, ela levanta a mão e vai falar, principalmente pelos homens, ela já é olhada de maneira diferente. Será que ela vai falar alguma coisa que presta?” (Teresa, Entrevista 06, 2016)

É interessante notar como a entrevistada inicia a fala em primeira pessoa e logo em seguida usa a terceira pessoa para continuar seu relato. Certamente ela fez uma autorreflexão nesse momento, lembrando-se de alguma situação de sua vida em que teve suas ideias confrontadas apenas pelo fato de ser mulher e por está-las compartilhando em um espaço público, domínio masculino. Quantas mulheres, diferentemente de Teresa, preferem manter-se caladas e não dividir suas ideias por não se sentirem à vontade para tal? Mais uma vez, a violência simbólica opera na representação e constituição dos sujeitos, interferindo em suas práticas e comportamentos. Aqui fazemos uma relação com Bourdieu (2015, p. 60):

A divisão sexual está inscrita (...), na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavras (nos encontros cotidianos e sobretudo nas assembleias) (...).

Em outro momento da entrevista, Teresa mais uma vez deixa claro como a violência simbólica acaba por influenciar no comportamento feminino:

“Eu já presenciei no espaço escolar, em cursos de formação, na vida de outras pessoas, na faculdade, em cursos de especializações, como as mulheres, elas são, é, vigiadas não, observadas 24 horas. E

*qualquer deslize, é mulher, mesmo, nós somos muito vigiadas!”
(Teresa, Entrevista 06, 2016)*

O capital simbólico ao qual o autor se refere pode ser entendido como o valor de troca que a mulher possui na sociedade, pois é por meio dele que o homem tem sua posição garantida. A mulher, enquanto valor de troca, é um ser percebido pelo masculino, tendo seu comportamento concebido por esse olhar. Por isso, as mulheres constantemente são vigiadas e observadas (direta ou indiretamente), não importando o lugar, para que seu comportamento não se distancie do padrão construído pelo *habitus* masculino. São vigiadas pelas próprias mulheres, pela sociedade, pelos seus familiares e pelo seu companheiro, e na escola não é diferente.

Por mais controverso que possa parecer, a escola fala de gênero o tempo todo, inclusive todos os seus espaços são construídos e marcados por questões de gênero, porém, de acordo com o *habitus* construído, ela o faz atendendo a um padrão heteronormativo. Dividem-se as filas em filas de meninos e fila de meninas, os banheiros são separados seguindo o mesmo pensamento, as roupas e os comportamentos são diferenciados de acordo com o sexo, mostrando como a questão de gênero é fator constituinte do cotidiano escolar.

O que gera polêmica em torno da questão de gênero é discutir outras formas de entendimento, indo além *habitus* construído em torno do padrão heteronormativo, questionando valores religiosos e culturais que também influenciam na questão de gênero e fazem parte do cotidiano escolar, devendo ser pensada como um campo relacional, em que diferentes campos de pensamento (religioso, econômico, gênero) a constituem. Para Bourdieu (2015, p. 104):

(...) A Escola, (...), continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, (...) entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo.

O ambiente escolar pode ser tanto um paraíso como um inferno, dependendo de sua relação com esse campo e com as relações de poder que ocorrem dentro dele. Caso você pertença ao perfil hegemônico masculino ou feminino, não enfrentará grandes problemas, porém quanto mais a pessoa se distanciar desse padrão, mais estará sujeita a discriminações e a perceber as violências simbólicas (e não simbólicas) que operam no espaço escolar, o que podemos ver em uma parte da fala do entrevistado Bradock:

“(...) então quando ele dava nota baixa, a agressão pra cima desse professor era da sua opção sexual, não por que ele era rígido ou porque o professor tinha uma formação intelectual diferenciada, eles falavam que o professor fazia isso por que ele era gay, que não gostava das meninas, ou os alunos, os meninos não davam bola pra ele, então ele se vingava dando nota baixa (...)”. (Bradock, Entrevista 02, 2016)

Vemos no tempo presente uma intensa campanha contra o chamado *bullying*²² no espaço escolar, sendo definido como atos de violência física ou psicológica, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos a outrem, causando dor e angústia. Em nosso entendimento, tratar todas essas questões como *bullying* acaba por mascarar o real problema, uma sociedade organizada e idealizada partindo das diferenças, pois não o ataca de frente.

Para os(as) pesquisadores(as) e instituições que usam esse termo ao abordar as relações desiguais de poder que ocorrem tanto na sociedade como no território escolar, o *bullying* é considerado um desvio de conduta pessoal de quem o exerce, sem relação com a sociedade à qual pertence. O não pensar de modo relacional nesse caso impossibilita que o *habitus* e a violência simbólica que constituem a trama social venham à tona, uma discussão muito próxima do uso dos termos igualdade ou equidade de gênero.

Conforme já abordamos no desenvolvimento da dissertação, os órgãos e instituições internacionais que trabalham essas questões não têm interesse em uma mudança efetiva da ordem social, por isso usam termos que, de uma certa

²² Termo de origem inglesa que é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica intencionais e repetidos cometidos por uma pessoa ou grupo de indivíduos a outro considerado inferior ou diferente.

maneira, contribuem para a conservação do *habitus* social construído, já que o problema fundamental, a sociedade baseada nas diferenças, não é trabalhado.

Sabe-se que as pessoas que sofrem agressão em sua grande maioria são as que não se enquadram nos padrões de beleza, masculinidade, feminilidade, religião ou classe social não condizentes com os aceitos como ideais, mostrando que a agressão, antes de qualquer motivação pessoal, tem motivação social.

Sofrer uma agressão devido à sua sexualidade ou à sua aparência não tem a ver com *bullying*, e sim com a necessidade de atacar quem transgride ou rejeita as regras atuais do *habitus*, que precisa ser conservado para ser (re)produzido.

Não é à toa que os setores conservadores da sociedade que não querem que a discussão de gênero seja realizada na escola ou em qualquer outro espaço utilizam em suas falas a defesa da pátria e da “tradicional” família brasileira. Por trás disso, defendem os seus próprios valores, formadores do *habitus* existente. Bourdieu (2015, p. 113) comenta que:

Quando indagamos de adolescentes a respeito de sua experiência escolar, não podemos deixar de chocar-nos com o peso das incitações e injunções, positivas ou negativas, dos pais, dos professores e sobretudo dos orientadores escolares, ou dos colegas, sempre prontos a lembrar-lhes, de maneira tácita ou implícita, o destino que lhes é indicado pelo princípio da divisão tradicional (...).

O período que passamos na escola certamente é um dos mais marcantes em nossas vidas, seja pelo tempo que nela passamos ou pelas relações e impressões que construímos; por isso, é um espaço privilegiado para que essas questões sejam discutidas. A escola deve pensar na diversidade cultural, social e individual dos alunos e alunas que fazem parte dela, indo além do discurso oficial, que é o que acaba ocorrendo na maioria das vezes.

Após analisar o PPP da Escola em estudo e ouvir as narrativas dos(as) entrevistados(as), que foram utilizadas como objeto de pesquisa, percebemos a existência de dois discursos: um oficial, escrito, presente no PPP, e o

construído pelas pessoas que fazem parte do território escolar, trazendo questões que não se fazem presente no discurso oficial.

Em nenhum momento, por exemplo, a discussão de alguma questão ligada a gênero aparece no documento oficial, mesmo ela sendo parte constituinte do território escolar, como observamos nos trechos das narrativas utilizadas ao longo das reflexões e análises. Tanto professores(as) como alunos(as) evidenciaram que a escola não trabalha essas questões, acabando por ocultá-las e reforçando o *habitus* construído em torno da questão de gênero. Ocultar, deliberadamente ou não, essa discussão não deixa de ser também uma violência simbólica, pois reforça a aparente naturalização dos fenômenos sociais, pelo fato de se entender a trama social como algo dado, e não construído.

Essa atitude pode levar as pessoas que não se encaixam no padrão hegemônico de masculinidade ou feminilidade a se sentirem excluídas, até mesmo como pessoas “não naturais”, indo contra a natureza humana por possuírem uma sexualidade ou individualidade diferente. Nesse momento, utilizaremos dois trechos de uma narrativa que traz essa questão:

“(…) na escola em si, se eu andasse de mão dada com a minha namorada, porque eu sou lésbica, geraria polêmica porque falam que influencia as crianças pro errado, como dizem que é errado ser lésbica ou gay.” (Nise da Silveira, Entrevista 05, 2016)

“(…) eu gosto de usar moletom, blusinha mais larga, mas pra escola eu venho de um jeito que a sociedade ache normal, pra eu não ser mais ofendida do que eu já sou pelo fato de ser lésbica.” (Nise da Silveira, Entrevista 05, 2016)

No primeiro recorte destacamos o poder conservador da escola, não permitindo manifestações além do *habitus* construído em torno da questão de gênero. Caso Nise demonstrasse algumas situações de carinho com sua namorada, teria sido cobrada pelos(as) demais. Um casal heterossexual causaria essa polêmica? Em sua fala, ela deixou bem claro que sua sexualidade é vista dentro da escola como errada, sendo ainda que pode influenciar as crianças menores que ela ao mesmo “erro”. Essa noção de comportamento errado mostra que a escola prefere ocultar a discutir questões

ligadas a gênero, trazendo sofrimento para os(as) alunos(as) que não se encaixam nos padrões tidos como “corretos”.

No segundo trecho, Nise mostra mais uma vez como a sociedade opera tanto implícita como explicitamente para conservar o *habitus* existente e como isso traz reflexos para as pessoas que a ele não pertencem e tentam subvertê-lo. Mesmo preferindo roupas mais largas, ela acaba por se vestir de uma maneira que os demais achem que uma mulher deva se vestir, para não ser ofendida. Se hoje ela sai a público com roupas “adequadas” para uma mulher é porque deve ter sofrido muitas recriminações quando exercia sua individualidade ao escolher sua vestimenta. O poder simbólico faz a sociedade atuar como juiz e júri ao mesmo tempo, muitas vezes de forma violenta. Ao não trabalhar a questão da diversidade de gênero, a escola contribui para que essa violência ocorra. Corroborar tais reflexões Kraemer (2016, p.7):

O silêncio imposto faz parecer que a escola concorda e até autoriza a continuidade do processo de espancamento, agressão, segregação, ofensas e discriminação a pessoas em função de sua sexualidade, que vem ocorrendo dentro e fora dos muros escolares.

Essa convivência existente na escola a respeito da violência ligada a questões da diversidade de gênero aparece também na fala de outro entrevistado, mostrando que a escola acaba por atuar como uma força conservadora e também reguladora:

“Da mesma forma eu já vi professores ridicularizando, né, obviamente não na frente dos alunos, mas em conselho de classe, dentro de uma conversa paralela com outro professor, ficar dizendo que aquele aluno tinha uma atitude um pouco mais afeminada. Muitas vezes não era nem homossexual, mas às vezes tinha um jeito um pouco mais calmo de ser, um pouco mais, é, talvez afeminado no jeito de falar, e era ridicularizado, ou entrava na piada, aquela famosa piada sem malícia que no fundo acaba atingindo a pessoa.” (Bradock, Entrevista 02, 2016)

Infelizmente os(as) professores(as) e demais membros da equipe escolar muitas vezes também contribuem para reforçar a visão heteronormativa dentro da escola, dificultando ainda mais que a diversidade seja trabalhada no espaço escolar. O(a) aluno(a) que não pode contar nem com o corpo docente

para ajudá-lo acaba ficando ainda mais isolado e culpado por possuir uma masculinidade, feminilidade ou sexualidade diferente. Ridicularizar uma pessoa apenas por ela ser diferente é uma violência psicológica imensa, que deixará marcas por toda a vida da pessoa que a enfrenta. A violência simbólica se torna violência física contra o seu próprio corpo ou contra seus próprios colegas, numa forma de externar a dor que sentem ou chamar a atenção dos demais para seus problemas, afinal, não deve ser fácil por onde andar ser constantemente observado(a) e julgado(a) por ser considerado(a) diferente e não se enquadrar nos padrões heteronormativos existentes.

Muitos(as) jovens atualmente estão praticando a chamada automutilação, fazendo cortes em seus braços usando uma gilete ou algo cortante, fato que foi tema de inúmeras reportagens e pesquisas, motivo de grande preocupação entre pais e mães. Ao longo dessas reportagens, o problema era tratado como algo individualizado, a criança que se corta apresenta algum distúrbio, porém sem relação com a sociedade da qual faz parte. Esse olhar, assim como a questão do *bullying*, tende a isolar o sujeito da sociedade, como se o ato de se cortar tenha nascido única e exclusivamente dentro dele, porém sabemos que o problema tem raízes muito mais profundas, tendo total relação com a trama social da qual fazemos parte.

O próximo sub capítulo trará a discussão de como a violência de gênero ocorre na escola e fora dos seus muros, abordando a origem do conceito e problematizando as razões e os efeitos que essa violência física ou psicológica traz à vida das pessoas que enfrentaram e/ou enfrentam essa violência no seu dia a dia.

3.4 Nas escolas, nos quintais e nas ruas: a violência de gênero e direitos humanos no cotidiano

Podemos dizer que a violência contra a mulher (ou de gênero) iniciou a partir do momento em que o homem começou a construir uma série de

simbolismos para diferenciar o ser masculino do feminino, instaurando o *habitus* em torno da ordem patriarcal de gênero. A ordem patriarcal de gênero é justificada por meio da violência simbólica, que na maioria das vezes passa despercebida devido ao seu desconhecimento, porém, como o nome diz, mesmo não sendo identificada, continua a ser uma forma de violência.

Quantificar a violência é algo muito complicado, pois ela pode variar de pessoa para pessoa. Como medir as marcas que ela deixa? As lágrimas diárias derramadas por causa de xingamentos são menos doloridas que uma agressão física? Uma mulher pode entender como violência ser criticada enquanto mulher por não saber realizar as tarefas domésticas com perfeição, ao mesmo tempo em que outra mulher pode não se sentir ofendida e ainda concordar com tal afirmação. Em uma pesquisa da Fundação Perseu Abramo²³ sobre a violência contra a mulher, foram tabuladas as seguintes informações:

19% das mulheres declararam, espontaneamente, haver sofrido algum tipo de violência da parte de homens (...) Quando estimuladas, no entanto, 43% das investigadas admitem ter sofrido violência sexista, um terço delas relatando ter sido vítimas de violência física, 27% revelando ter vivido situações de violência psíquica, e 11% haver experimentado sofrimento causado por assédio sexual. (SAFFIOTI, 2015, p. 50)

A pesquisa feita enfrentou situação parecida com a descrita acima, pois a pesquisadora precisou estimular as participantes para que elas passassem a identificar como sendo violências certas situações do seu cotidiano que antes identificavam como sendo normais. Se entendermos violência como a ruptura de integridades, seja física, moral, psicológica, sexual ou moral, nos casos em que a mulher não sente sua integridade ser rompida, a violência não é percebida, mesmo ela ocorrendo. Devido a esse motivo, não entendemos a violência de gênero como uma ruptura das integridades das pessoas, e sim como uma questão de direitos humanos.

A violência física deixa marcas no corpo, enquanto a violência simbólica (psicológica) deixam feridas na alma, que muito raramente cicatrizam. Saffioti (2015) relata a tristeza das mulheres que ouviam xingamentos diários de seus

²³ VENTURÍ, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

companheiros, que tinham suas roupas cortadas e seus objetos pessoais quebrados, sendo que muitas diziam que esse tipo de violência era mais dolorosa que a violência física. Em outro momento, relata um episódio que conheceu por meio de suas pesquisas, o qual a impactou significativamente. Uma das pessoas que participou de uma pesquisa sua contou a história de uma tia, que após sofrer por anos violência física e psicológica do seu marido, decidiu matá-lo, crime pelo qual foi condenada. Ao receber uma visita do seu irmão, que sempre se lamentava por vê-la naquela situação, disse para ele as seguintes palavras: “Não chore por mim. Aqui na prisão encontrei minha liberdade” (SAFFIOTI, 2015, p. 56).

As violências não são únicas, elas variam conforme o tempo, o lugar e a sociedade da qual as mulheres fazem parte. Em certos países da África, ainda nos tempos presentes, é feita a terrível prática de extirpação do clitóris da mulher e do *femicídio*²⁴ de esposas para o marido ganhar um novo dote ao se casar. Na Índia, além do *femicídio*, a mulher está sujeita a outro tipo de violência. Caso o marido morra, é tradição que a esposa seja imolada na mesma pira em que o marido foi cremado (SAFFIOTI, 2015).

Esses costumes que não existem na sociedade brasileira podem ser considerados bárbaros por nós, mas isso não quer dizer que aqui a violência contra a mulher não seja também praticada, chegando muitas vezes a atos extremamente cruéis. Ao pesquisar na *internet* sobre alguns desses crimes²⁵, checamos que três mulheres foram marcadas com ferro quente pelos seus companheiros como se fossem animais, todos os três crimes motivados por ciúmes.

²⁴O termo *femicídio* é usado ao contrário de homicídio, que carrega o prefixo de homem. Sobre isso, Saffioti afirma (2015, p. 51): “Como a língua é um fenômeno social, e, portanto, sujeito permanentemente a mudanças, é interessante criar novas palavras que expurquem o sexismo”.

²⁵ Em relação aos crimes, dois foram cometidos no estado do Espírito Santo e um no Rio de Janeiro. Segue os *links* das notícias: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/09/jovem-e-marcada-com-ferro-quente-pelo-namorado-no-es-diz-mae.html>>. Acesso em: 24-10-2017. <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/04/dona-de-casa-e-queimada-com-ferro-quente-pelo-ex-no-es-diz-familia.html>>. Acesso em 24-10-2017. <<https://noticias.terra.com.br/brasil/policia/rj-ex-escreve-nome-com-faca-quente-nas-costas-de-mulher,e60b325ab6e1b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 24-10-2017.

Percebe-se que esses crimes seguem a mesma lógica do *habitus* gerador da ordem patriarcal de gênero. Na formação patriarcal da Roma antiga, o pai tinha o direito sobre a vida e a morte de qualquer membro da família. De certa maneira, esse poder ainda continua a operar, porém o poder do pai foi transferido para o marido, pois é ele que estabelece o contrato sexual que garantirá seus privilégios (SAFFIOTI, 2015).

Além do *habitus*, a violência simbólica também é geradora de violência contra a mulher. A partir do momento em que ela naturaliza e legitima a inferioridade social da mulher, autoriza o marido a exercer o seu poder de macho. Em todas as situações, seja em alguns países africanos, na Índia ou no Brasil, a violência contra a mulher é praticada por ela ser vista como uma propriedade masculina. Na Índia, o marido tem direito sobre a vida e a morte da sua esposa, enquanto que no Brasil homens marcam a ferro suas companheiras para lembrar-lhes qual o seu papel esperado na relação, já que: “Um dos elementos nucleares do patriarcado reside exatamente no controle da sexualidade feminina, a fim de assegurar a fidelidade da esposa a seu marido” (SAFFIOTI, 2015, p. 51).

As primeiras pesquisadoras sobre a violência contra a mulher as consideravam cúmplices, pois não reagiam e até aceitavam com resignação as agressões, porém esse pensamento considerava a mulher em condições de igualdade com o homem, não mostrando as relações de classe, raça e poder que perpassam sobre a construção da representação de gênero na sociedade. Uma representante desse pensar foi Marilena Chauí (1985), defendendo que a causa dessa violência é um sistema que entende a mulher como propriedade masculina, sendo tratada como um objeto, sem autonomia. Sua vontade é a vontade do seu companheiro. Nesse entendimento, é vista como um ser dependente, sem autonomia para pensar ou agir.

As representantes do movimento feminista Saffioti (2013) e Mathieu (1985) contestaram essa visão, argumentando que se a mulher não possuísse autonomia para fugir desse sistema, ela seria uma eterna vítima, uma cumpridora do seu destino de ser dominada pelo homem. As autoras utilizaram as ideias marxistas de luta de classes para analisar a questão de gênero,

entendendo a mulher como uma classe social. Defendem que, se a mulher entender a sua condição de opressão, poderá encontrar meios de subvertê-la. Por isso: “Converter a consciência dominada das mulheres em detentoras desse conhecimento certamente aumentaria seu número na política institucional e em outras instâncias de *decisionmaking*²⁶” (SAFFIOTI, 2015, p. 66).

Outra linha de pensamento leva em consideração ao analisar a violência contra a mulher, além das questões de classe, as de raça/etnia e relações de poder, compreendendo a construção da representação de gênero a partir desses três fatores (SCOTT, 1995). Vale frisar que esse não é um tema definido; as pesquisas feitas atualmente podem seguir os três tipos de entendimento em relação à violência, porém nesta pesquisa em particular partilhamos do pensamento de Saffioti (2015) e Scott (1995), utilizando o termo violência de gênero e direitos humanos para se referir à violência contra a mulher.

As primeiras pesquisas no Brasil sobre violência de gênero surgiram em 1985 com a criação das Delegacias de Defesa da Mulher (DDM), primeiramente no estado de São Paulo, como uma política pública isolada. Como deu resultado, as DDMs surgiram nos demais estados brasileiros. Os trabalhos dos(as) policiais é um desafio constante. Além de não existir infraestrutura suficiente, os(as) funcionários(as) das DDMs são mal treinados(as), não atendendo às vítimas de maneira satisfatória. Isso não quer dizer que as DDMs não sejam importantes, mas precisam de mais atenção do Estado (SAFFIOTI, 2015).

Atualmente, as DDMs são também um valioso banco de dados para os estudos de violência de gênero e direitos humanos, servindo para as mais variadas pesquisas. O estudo realizado pela Fundação Perseu Abramo (2004) mostrou que as violências de gênero mais comuns registradas são os crimes de Lesão Corporal Dolosa considerada leve e a ameaça psicológica. Ambos fazem parte da vida da mulher, seja na escola, nas ruas ou no cotidiano familiar, o que podemos evidenciar nas entrevistas dos participantes da

²⁶ Tomada de decisão.

presente pesquisa. Todos(as) os entrevistados relataram ter vivido ou presenciado uma violência de gênero ao longo de sua vida. Seguem algumas falas que serão comentadas posteriormente:

“Eu já presenciei violência de gênero desde a minha infância! E falo adiante, a minha vida, mesmo! Eu queria desde novinha entender, né, por que eu sempre ganhava fogãozinho. Por que meu irmão sempre ganhava um avião e um carro? E por que eu não podia? (...) eu tive uma tia, e que eu, uma vez eu reclamei com ela ainda na adolescência ou na pré-adolescência que eu tava cansada de organizar as coisas dentro de casa e meu irmão só sabia comer, dormir e estudar! E ele era apenas um ano mais velho que eu! E ela me falou assim: “isso que você faz é a tua obrigação! Onde ele deixar o prato você pega e põe na pia, a roupa dele é a mesa coisa, e quem tem que fazer é você! Ele está estudando, vai ser um engenheiro, vai ser alguém!” Aquilo me marcou muito!” (Teresa, Entrevista 05, 2016)

“Várias, na verdade. Pessoal, que várias vezes sai na rua, os caras mexem, e a gente não acha legal, não gosta daquilo, não acha bonito, porque é uma falta de respeito. Tenho um irmão que é homossexual e têm pessoas que não aceitam de forma alguma, embora ele respeite, em lugar público ele não faz nada que as pessoas não gostem, mas só do modo de ele ser, do modo dele falar, as pessoas com quem ele anda, as pessoa já julgam e maldizem.” (Sara, Entrevista 07, 2016)

Cabe destacar a importância que o movimento de escuta realizado por meio da história oral traz às pessoas ao (re)significarem processos de suas vidas. Essa peculiaridade da história oral veio à tona com mais força em alguns momentos das entrevistas, em que os entrevistados analisavam os fatos ocorridos em suas vidas de outra maneira, reconstruindo episódios há muito guardados no baú da memória, fazendo parte do seu “(in)consciente”.

Esses momentos eram percebidos quando os(as) entrevistados(as) se agitavam, falavam mais rapidamente, aumentando a entonação da voz, por vezes demonstrado raiva ou tristeza, batiam com as mãos na mesa, e outros. Conforme descrito na parte metodológica da pesquisa, as perguntas/questões foram feitas de modo que pudessem ser transformadas nos temas geradores da análise de dados, por isso nós as organizamos para que o entrevistado fosse construindo um roteiro de sua vida e de como a questão de gênero se fazia presente nela, sendo que a entrevista fechava com a pergunta que também é o último tema gerador a ser analisado na dissertação: a questão da violência de gênero e direitos humanos.

Os(as) participantes, ao acionarem suas memórias, iam sendo instigados(as) a perceber o *habitus*, o poder simbólico e as violências de gênero que foram e continuam sendo parte constituinte de seu ser, sendo que, ao chegar à última pergunta, eles já tinham feito todo esse movimento, conseguindo perceber essas violências com mais clareza. Certamente, se essa pergunta fosse utilizada para iniciar a pesquisa, o resultado teria sido diferente.

Ao ser questionada sobre as violências de gênero que presenciou, Teresa demonstrou grande emoção ao relatar o trecho acima selecionado. Conforme fomos entrevistando e conhecendo um pouco melhor essa participante, vemos que a mulher ser desmerecida enquanto profissional perante o homem foi algo que a incomodou demais ao longo de sua vida, o que pode ser constatado pelas falas que dela utilizamos na dissertação. A mulher ter que viver à sombra do homem é algo com que ela não concorda desde sua infância.

Qual não foi a sua surpresa ao questionar sua tia sobre a diferença de tratamento que existia entre ela e seu irmão e receber aquela resposta? No momento em que ela relatava esse ocorrido, ela percebeu que foi ali que pela primeira vez percebeu-se como um ser diferenciado do masculino, tendo como função estar à disposição do seu irmão para ele ser um “alguém”. E se ela também desejasse ser “alguém”, não poderia ser?

A ordem patriarcal de gênero legitima essa violência contra a mulher de que ela é um ser percebido, construído socialmente para garantir os privilégios do homem. Enquanto Teresa limpava a casa, seu irmão estudava e dormia. Para seguir nos estudos, ela certamente teve que estudar e se esforçar muito mais que seu irmão, que tinha como única obrigação estudar. A mulher já entra em clara desvantagem na disputa com os homens no mercado de trabalho.

Outro ponto a ser levantado na fala da Teresa é em relação ao trabalho doméstico, que continua a ser visto como sem importância ou valor e naturalmente associado às mulheres, o que ainda foi reforçado pela sua tia. As mulheres que realizam o trabalho doméstico não são remuneradas pelos seus maridos, pois isso é visto como uma obrigação feminina. A “célebre frase: Por

trás de um grande homem sempre existe uma grande mulher” faz cada vez mais sentido...Sobre isso, Bourdieu (2015, p. 117) considera que:

O fato de que o trabalho doméstico da mulher não tenha uma retribuição em dinheiro contribui realmente para desvalorizá-lo, inclusive a seus próprios olhos, como se este tempo, não tendo valor de mercado, fosse sem importância e pudesse ser dado sem contrapartida (...).

A futura profissão do irmão de Teresa também chama a atenção na questão da biologização do social. Ele vai estudar para ser engenheiro, profissão predominantemente masculina. Desde o início da ordem patriarcal de gênero até os tempos atuais, o homem continua a ter o privilégio de ser visto como o responsável por dominar e transformar os espaços públicos, sendo esse o seu território. Nessa relação, o homem tem o poder e a mulher é coadjuvante, sendo que: “As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens –sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder” (SAFFIOTI, 2015, p. 89).

Esse sistema de subordinação não é imutável; porém, para que ocorra uma mudança, é preciso que a mulher tenha consciência das violências que fazem parte do seu cotidiano e as denuncie, para que uma sociedade organizada na igualdade de gênero e direitos humanos possa ser possível um dia.

Já na fala da Sara, fica claro o desconforto que as mulheres sofrem ao se deslocarem sozinhas pelas ruas, tendo sua liberdade restringida em virtude do assédio dos homens. As chamadas “cantadas” nada têm a ver com canto; na maior parte dos casos, são feitas na base de frases chulas e palavras de baixo calão que coisificam a mulher, transformando-a em um objeto de prazer para os homens. A ordem patriarcal de gênero estimula a agressividade masculina: o macho deve dominar a todo custo, enquanto a mulher deve ser passiva.

Se por acaso a mulher demonstrar insatisfação pela cantada recebida, ainda pode estar sujeita a mais uma série de violências, pois a recusa de uma cantada (assédio) é vista como uma falta de elegância da mulher, já que ela recebeu um “galanteio” que não deve ser recusado, como se ela estivesse

transgredindo o seu estado passional, afinal, no *habitus* vigente, o comportamento esperado dela é não reagir.

O irmão de Sara sofre pelo mesmo motivo. Para não ser discriminado além do que já é devido à sua orientação sexual, tem que procurar a todo momento controlar seu comportamento para que não desperte a atenção dos demais na rua, que certamente o iriam “colocar no seu lugar”, seja por meio de violência física ou psicológica. Para que na sociedade o *habitus* tenha valor, é necessário que os comportamentos e pensamentos continuem os mesmos. Não precisamos de câmeras para que sejamos vigiados nos espaços públicos; as pessoas que o constituem já desempenham essa função. Assim como as mulheres, os homossexuais também devem questionar papéis e valores para que novos caminhos sejam abertos em questão de direitos humanos. Ao mesmo tempo em que o espaço público representa uma camisa de força, é também campo de novas oportunidades:

(...) Assim, embora a inércia dos *habitus*, e do *direito*, tenda a perpetuar o modelo dominante da estrutura familiar, [...] o surgimento de novos tipos de família, como as famílias compostas e o acesso a visibilidade pública de novos modelos de sexualidade (sobretudo os homossexuais), contribuem para quebrar a *dóxa* e ampliar o espaço das possibilidades em matéria de sexualidade. (BOURDIEU, 2015, p. 107-108)

A escola é um importante campo para a reprodução da ordem patriarcal de gênero, em que os alunos são estimulados a se comportarem de acordo com a masculinidade e feminilidade hegemônicas, as únicas a fazerem parte do território escolar, privilegiadas pelo discurso oficial e simbolismos existentes, sendo que, em conjunto com a Igreja, a Família e o Estado, contribuem para a perpetuação dessa visão (BOURDIEU, 2015). As narrativas a seguir demonstram um pouco como a escola implícita ou explicitamente realiza essa construção:

“Bom, desde crianças, desde o prézinho eu já vejo essa diferença, na maneira de brincar, por exemplo, em que os meninos brincam com brinquedos de meninos entre eles, menina só com brinquedo de menina...Quando alguém brincava com outras coisas os próprios coleguinhas, porque desde casa já veem isso, que tem que ser assim e assado, e na escola era assim. Quando o menino brincava com o

brinquedo da menina, chamavam: ah, viadinho, essas coisas.” (Sara, Entrevista 07, 2016)

“A gente não podia vir de shorts por causa dos meninos, porque a gente tinha que respeitar eles, sendo que a gente não queria provocar de maneira alguma, mas como, né, eles tinham que ser respeitados a gente não podia se vestir como a gente queria, mas quando eles andavam sem camisa no corredor depois da aula de educação física podia, e a gente não tinha nada com isso...” (Lauryn, Entrevista 08, 2016)

“Minha filha já trouxe essas questões pra casa. Ela tem um amiguinho que se identifica como, né, mais pro lado feminino, ele gosta de brincar com as meninas, e ele sente na pele essa exclusão dos amigos meninos, então ele sempre está do lado das meninas e quando ele quer se envolver com os meninos eles meio que deixam ele de lado, então muitas vezes ele reclama pra minha filha, que eles são melhores amigos, de que tá sofrendo, que tá sofrendo bullying, inclusive, né? Eles dizem que ele é um fracote, eles dizem que ele não pode brincar de vôlei, não pode brincar com as coisas porque ele não sabe, ele tem jeito de menina, porque ele é o ‘pudinzinho’, chamam ele de ‘pudinzinho’ (...).” (Arya, Entrevista 04, 2016)

Todo o território escolar foi concebido partindo dos princípios da heteronormatividade, tanto fisicamente como simbolicamente. Os(as) alunos(as) que pertencem ao perfil hegemônico de masculinidade e feminilidade se adaptam muito mais facilmente a esse jogo. Somente quem se distanciar ou questionar esse padrão percebe os mecanicismos pelos quais se dá essa construção simbólica. Em seu relato, Sara mostrou que as crianças são entendidas e divididas de acordo com seu sexo desde o momento em que elas ingressam na Escola, com atividades, brinquedos e brincadeiras diferentes. É interessante notar que Sara chama a atenção de que esse comportamento não se dá só na escola, ocorrendo também dentro de casa, instigado pela própria família, por isso a importância de se pensar a escola como um espaço relacional, construído por questões que permeiam toda a trama social.

As brincadeiras destinadas a cada sexo trazem muito do que se espera deles no futuro, por isso menina brinca de boneca e os meninos brincam de carrinho, reforçando a naturalização do *habitus* construído em torno da questão de gênero. Os meninos são estimulados a praticar atividades que envolvam força, agressividade e competitividade; por sua vez, atividades relacionadas a cuidado e cooperação são as mais trabalhadas com as meninas.

As crianças que se distanciam desse padrão são as primeiras a sentir a violência simbólica que permeia a construção da percepção de gênero hegemônica, que na fala de Sara veio com a palavra “viado <sic>” que os coleguinhas usaram para intitular um outro menino da sala que tinha interesses em brinquedos entendidos como não masculinos. Qual é o problema de um menino brincar de boneca? O papel de cuidar é exclusivo da mãe? Reforçar esse ato é contribuir para que a ordem patriarcal de gênero continue a ser entendida como natural e legítima.

A sexualização e controle do corpo feminino dentro do território escolar foi outro ponto levantado por Lauryn. Conforme discutido ao longo da dissertação, a escola é um espaço relacional, sendo que os simbolismos presentes dentro dela passam por questões culturais e religiosas. Fruto do pensamento religioso, o corpo feminino ainda é visto como uma fonte de pecado, por isso o seu controle. Lauryn observa muito bem que essa vigilância ocorre somente com o corpo feminino, os meninos podiam andar sem camisa após a educação física que não eram questionados por ninguém.

Infelizmente, não é espanto para ninguém que na maioria das vezes a mulher é vista como a própria culpada de sofrer assédio sexual devido à roupa que está usando, o horário e por onde estava andando etc. Certamente isso é mais uma violência simbólica que opera no campo da relação de gênero. Essa violência chega a seu extremo nas sociedades em que as mulheres só podem sair às ruas totalmente cobertas, para que não despertem desejo nos homens, entendidas com a fonte de todo o mal.

Esse fato também pode ser visto em questões jurídicas. Mesmo a lei brasileira tratando como iguais todas e todos a ordem patriarcal de gênero se faz presente de modo implícito. Durante muito tempo, a “defesa da honra” era evocada pra crimes de femicídio, que livravam o autor do crime da prisão. Ou seja, matar a companheira em nome da honra masculina era permitido. Mesmo hoje sendo proibida, em muitos casos ela é invocada implicitamente pelos advogados, dando a entender ao júri que a mulher foi culpada de seu próprio assassinato, o que acaba por diminuir a pena do acusado (BOURDIEU,

2015; SAFFIOTI, 2013). Em um crime ocorrido na cidade Joinville²⁷ no ano de 2005, Alceu Duarte foi condenado a oito anos de prisão por ter matado a sua esposa, pena considerada leve pelo Tribunal do Júri. Os jurados consideraram que ele agiu sob domínio de violenta emoção provocada pela vítima. A mulher novamente foi a culpada pela sua própria morte, consumando o seu destino legitimado pela ordem patriarcal de gênero.

Para que o *habitus* legitimador da ordem patriarcal de gênero seja mantido, a masculinidade sofre também um grande controle. De acordo com Weaver-Hightower (2011, p. 188): “A masculinidade é sempre uma preocupação na escola, seja implícita ou explicitamente”. A masculinidade hegemônica é construída por meio da comparação com os demais, estabelecendo uma relação de diferença. Por esse motivo, a masculinidade é vigiada e a quem se distancia dela é negada a participação no grupo, conforme relata Arya. O colega de sua filha, por se distanciar da masculinidade hegemônica, não é mais aceito no grupo dos meninos, já que ele não “sabe” jogar vôlei. Para marcar ainda mais a condição de diferente dessa criança, a chamam de “pudinzinho”. O pudim é algo de natureza mole, incompatível com a natureza masculina (BOURDIEU, 2015), mostrando como a ofensa foi baseada seguindo a lógica da ordem patriarcal de gênero. Para Louro (2011, p. 67):

O processo de heteronormatividade não apenas se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, mas aparece aí, mais frequentemente, associado à homofobia. Pela lógica dicotômica que vivemos, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa dessas práticas e marcas femininas.

O principal beneficiário do *habitus* construído em torno da questão de gênero é o homem, e para que ele seja mantido é necessário que a ordem patriarcal de gênero continue a vigorar, por isso a necessidade de se preservar a masculinidade hegemônica. Não é só a esfera simbólica da escola que

²⁷ CONDENADO homem que matou sua mulher. **A Notícia**, Joinville, p. 10, 20 de maio de 2005 (Arquivo Histórico de Joinville.)

privilegia esse padrão; os livros escolares e os professores reproduzem essa visão, dando pouco espaço para outras formas de masculinidades:

(...) Apenas os homens dominantes, tais como os políticos e os industriais, e apenas determinados acontecimentos notáveis, como por exemplo, o incentivo à guerra e exploração (colonização), tem seu lugar na história do currículo. Os homens de cor, os homens queer, os homens da classe trabalhadora e os homens femininos são em grande parte invisíveis no currículo. (WEAVER-HIGHTOWER, 2011, p. 193)

Analisar como os grupos que não fazem parte da masculinidade hegemônica são retratados no currículo escolar e nos livros didáticos não foi o objetivo deste trabalho, porém devido à trajetória de 8 anos como professor de História, por trabalhar com diversos livros didáticos e conhecer o conteúdo curricular oficial da disciplina de História, concordo com a afirmação do autor de que o discurso oficial privilegia um tipo de masculinidade considerando as outras como desviantes, apresentado pouca mudança, mesmo com as pautas feministas e de grupos LGBT.

Grande parte dessa dificuldade de mudança vem da parte conservadora da nossa sociedade, que entende a questão da diversidade de gênero como uma ameaça para a integridade das pessoas, discurso levado ao extremo pelos representantes mais radicais dos segmentos religiosos, causando grandes danos à questão dos direitos humanos. De certa maneira, uma escola que se recusa a incluir a diversidade de gênero em seu currículo é cúmplice das violências diárias ocorridas devido à ordem patriarcal de gênero. Diante dos fatos, quando se aborda a questão de gênero e direitos humanos no espaço escolar:

É uma questão humanitária que visa a combater o sofrimento daqueles que sentem ou vivenciam alguma diversidade. Não é contra o menino que quer ser menino, nem contra a menina que quer ser menina. Ao contrário, eles têm plenos direitos de ser heterossexuais, sem serem hostilizados por isso. Mas o mesmo direito é reclamado aos diferentes. O que se quer constituir é um espaço de aceitação do outro, com uma vivência diversa de sexualidade. (KRAEMER, 2016, p. 11)

Neste movimento de concluirmos a discussão referente a questões de violência de gênero e direitos humanos presentes em nosso cotidiano (e não fechando, porque sabemos que apenas iniciamos o assunto), foi escolhido um dos relatos mais significativos diante de tantas falas e contribuições carregadas de sentidos. De maneira contundente, os reflexos do *habitus*, do poder e da violência simbólica na violência de gênero estão presentes no diálogo abaixo:

“Eu presenciei várias, mas eu quero destacar uma que eu convivi e que eu acho que acontece muito nos lares, não só no Brasil, mas no mundo inteiro, que é uma coisa assim: a mulher, ela... O homem trabalha, traz todo o sustento da casa, ela é impedida de trabalhar, de estudar... E o homem, como ele é um cara que se diz no direito que ele coloca tudo na casa, ele é o cara que pode fazer tudo, então ele pode andar com várias mulheres, pode fazer tudo que se acha no direito, pode chegar à hora que quiser em casa. E tem que chegar em casa, tem que estar tudo conforme ele acha que tem que estar. E essa mulher, ela acaba chegando em um momento que ela está insatisfeita com aquilo, com a situação que ela vive, mas mesmo assim ela tem que acatar aquilo ali, porque como ela não pôde estudar, e ela é reprimida, ela não tem condições de largar a família e o filho porque ela não é independente, porque ele fez com que essa mulher fosse dependente dele. Então ela várias vezes chegava e falava: ‘eu não quero mais isso, quero ter uma vida, mas como eu vou criar meus filhos, como vou me sustentar? Eu não estudei, eu não pude estudar...’ Então pra mim isso é uma forma de violência. Às vezes é física, mas é muito mais psicológica e social.” (Romário, Entrevista 03, 2016)

Ao terminar seu relato, Romário e eu ficamos em um profundo silêncio por vários minutos, tempo necessário para internalizarmos as palavras e profundas reflexões contidas em sua narrativa. Ambos percebemos as violências diárias a que a mulher está sujeita e como elas acabam por retirar sua liberdade, de modo que ela acaba por entender que aquele é o seu destino. Após esse momento, Romário comentou que estava falando de um casal que foi seu vizinho por dez anos.

Durante esse tempo, era comum ouvir as discussões e xingamentos que ela recebia do seu marido, sendo que sua mãe era amiga dessa mulher, e por muitas vezes a viu desabafando com sua mãe sobre as condições de sua vida, tinha vontade de pôr um fim na relação, ir embora. Porém, como passou a maior parte de sua vida dedicando-se aos cuidados do lar, acabou por não

estudar, não aprendendo uma profissão além daquela que desempenhava no lar.

As representações construídas em torno do *habitus* vigente na representação de gênero fazem com que a mulher, mesmo sem querer, acabe por entender que sua vida é cuidar dos afazeres domésticos, sendo o homem o responsável por trabalhar e fornecer o sustento do lar. Mesmo com esse *habitus* sendo questionado, ele ainda exerce forte influência sobre a organização familiar e a divisão do trabalho nos lares do Brasil e do Mundo.

Quando a mulher percebe essa opressão e quer se libertar dessa relação, não encontrará um caminho fácil pela frente, pois terá que enfrentar todos os símbolos presentes na trama social que legitimam sua condição de inferioridade na sociedade, dificultando seu caminho para a independência, tanto que, em muitos casos, a mulher acaba por resignar-se com sua situação, como foi no caso relatado por Romário. A sua vizinha ficou com seu companheiro até o dia de sua morte, enfrentando toda sorte de violências. Após sua morte, ela tornou-se uma nova pessoa. Deixou de ser uma mulher triste, passando a ser uma pessoa feliz e cheia de vida. Assim, parecido com a mulher que encontrou sua felicidade na prisão, ela encontrou sua liberdade na morte do companheiro que a aprisionava.

Assim sendo, devemos lutar por uma sociedade em que a diferença não seja a base de sua organização, e sim a igualdade, respeitando as diferenças de gênero e sexualidade. Todos os símbolos que legitimam essa situação de dominação devem ser denunciados e questionados para que os direitos humanos sejam cada vez mais a base do *habitus* que organiza a trama social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a tessitura da dissertação, fomos discutindo como a representação da mulher e do homem em nossa sociedade foi fruto de uma construção histórica e social, permeada por questões de classe, raça e poder, presente em todos os campos sociais. Utilizando o conceito de *habitus*, violência e poder simbólicos trabalhados por Bourdieu (1983, 1989, 2009, 2015), discutiram-se os simbolismos que fazem parte da representação de gênero na trama social vigente. Utilizando a sua teoria da prática, procurou-se entender a sociedade como um espaço relacional, em que dominados e dominantes lutam para a manutenção/subversão da ordem vigente.

O *habitus* criado em torno da questão de gênero não pode ser pensado isoladamente. Sua constituição passa pela família, pela escola, pela Igreja e por demais outros campos que formam a sociedade. Na família, local das primeiras interações entre os seres humanos, desde pequeno presencia-se a divisão sexual do trabalho, que passa a ser entendida como natural e, portanto, legítima. A escola, por sua vez, reforça os símbolos desse *habitus*, tendo seu território construído e organizado de acordo com a heteronormatividade, não dando espaço para outras formas de entendimento de gênero e/ou sexualidade.

Grande parte do motivo de os símbolos que permeiam toda a trama social não serem percebidos é que eles foram resultados de uma longa construção social e histórica, tendo começado muito antes de nossa existência, motivo pelo qual adquiriram a aparência de “naturais”. Entendendo a mulher

como um ser submisso ao homem, nascido de sua costela, a Igreja também contribui para naturalizar as diferenças entre homem e mulher.

Em sua maioria, as diferenças foram e continuam sendo justificadas a partir da constituição biológica dos corpos, que, por sua vez, definia o lugar de cada um. Devido à necessidade de amamentar os filhos e à maior força física dos homens, a mulher ficava próxima da moradia, cuidando da manutenção da vida privada, enquanto o homem ia transformando o espaço público a partir de suas ideias.

A biologização do social foi a primeira forma de diferenciação social a surgir, sendo que esse pensamento acabou por gerar a ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2015), responsável por garantir o domínio masculino sobre a mulher. Por meio de uma série de simbologias, foram-se inscrevendo no corpo, nos hábitos e comportamentos femininos as razões para os privilégios masculinos.

O *habitus* não está inscrito somente nos corpos. O Estado enquanto instituição legisladora assegura a ordem patriarcal de gênero existente. Vimos que a primeira declaração de direitos humanos excluía as mulheres de participação política, chegando ao ponto de condenar à morte Olympe de Gouges, que lutava por direitos iguais entre homens e mulheres.

Na atualidade, a legislação de muitos países, explícita ou implicitamente, entende a mulher vítima de violência como cúmplice ou culpada por ser agredida, utilizando uma série de preconceitos e discriminação contra as mulheres no processo jurídico. Muitos advogados evocam ainda hoje a defesa da honra ou o agir sob o domínio de violenta emoção para atenuar ou até mesmo tornar impunes homens que cometeram crimes contra sua companheira.

Ocorre que, quando naturalizamos todos os fenômenos sociais, estamos também de certa maneira contribuindo para que as diferenças, e não a igualdade sejam as bases da nossa sociedade. O Estado, portanto, como o legislador e regulador social, deveria atuar no sentido de diminuição, e não perpetuação das diferenças de gênero.

As questões relativas a gênero, assim como outras demandas sociais, passaram a ganhar visibilidade conforme os grupos sociais que se sentiam excluídos de participação social e política iam questionando essa posição, passando a exigir novas formas de organização social. As mulheres iniciaram esses questionamentos de maneira maciça a partir da 2ª Revolução Industrial e da 2ª Guerra Mundial, quando passaram a ocupar os espaços antes exclusivos aos homens (SAFFIOTI, 2013).

Mesmo com a força do movimento feminista e de outros setores na busca por igualdade de direitos humanos, praticamente em todos os países do mundo as mulheres ainda não estão em posição de igualdade com o homem. Diante desse quadro, foram organizadas várias convenções internacionais que tinham como objetivo discutir maneiras de se reduzir a violência e a desigualdade das mulheres. Como resultado desses encontros, foram firmados vários documentos em que os países se comprometiam a adotar políticas públicas de reparação, promoção e acesso político às mulheres (LUZ, 2009).

Mesmo o Estado se comprometendo em promover políticas públicas, os avanços na área de gênero de direitos humanos continuam sendo muito lentos, pois, como abordamos ao longo da dissertação, o *habitus* dominante tende a ser conservado pelos demais, utilizando suas regras para justificar as diferenças sociais existentes, garantindo o privilégio do homem e da maioria em detrimento das minorias. Por isso que, para analisar a posição da mulher na sociedade atual, é necessário trabalhar em conjunto os conceitos de classe, raça/etnia e relações de poder, para aí, sim, entender a real posição das mulheres (e homens) na sociedade moderna.

Por meio das narrativas dos(as) participantes da pesquisa, analisamos de que maneira os conceitos trabalhados se faziam presentes em suas vidas, realizando a discussão sobre representação de gênero com as suas vivências, entendendo-os, assim como os(as) autores(as) fundantes da pesquisa, como sujeitos produtores de saber. Os trechos utilizados ao longo da dissertação foram selecionados após rigorosa análise, de modo que fossem os mais apropriados para se discutir os objetivos propostos.

Ouvir as experiências de vida das pessoas que gentilmente aceitaram participar da pesquisa permitiu trazer os dados e conceitos usados para a realidade, evidenciando que a condição da mulher na sociedade atual ainda é construída partindo de questões sexuais e biológicas, em que as diferenças justificam o lugar de cada um, naturalizando posições. Como em uma espécie de jogo com regras já definidas, cada qual tem seu destino já traçado (BOURDIEU, 2009).

Os indivíduos que se adaptam com mais facilidade são os que aceitam as regras do jogo e/ou pertencem ao padrão de masculinidade e feminilidade hegemônico (branco(a), cristão(ã), classe média e heterossexual). Quanto mais se distancia desse padrão, mais a pessoa está sujeita a sofrer vários tipos de violência, seja física ou psicológica. As violências de gênero e direitos humanos ocorrem tanto no ambiente escolar como na rua e na escola, variando conforme a “transgressão” que é cometida.

O que evidenciamos neste processo de pesquisa é que, mais que uma questão de aceitação de comportamentos tidos como diferentes, a relação de gênero passa por uma questão de direitos humanos, sendo que tanto a escola como o Estado ou qualquer outra instituição que se diga a favor da igualdade entre os seres humanos deveria trabalhar para uma sociedade baseada nessa premissa, porém vemos representantes de setores conservadores da sociedade trabalhando em movimento contrário, conforme relatado pelo estudo intitulado Informe Brasil (2011).

Infelizmente no tempo presente vivemos na sombra de uma forte onda conservadora, que tende a deturpar todas as medidas que visam a promover a igualdade e a diversidade de gênero nos espaços sociais. O crescimento da força dos setores conservadores da sociedade veio após o golpe sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff, com o apoio em grande parte da bancada evangélica e ruralista do Congresso Nacional, que agora cobram o seu preço.

A bancada evangélica em especial tem trabalhado para retirar das escolas a discussão de gênero para além do convencional, não aceitando que a escola trabalhe pensando na diversidade. Propagandeando que a escola quer impor a imoralidade e a perversão entre os(as) alunos(as), construiu a

terminologia “ideologia de gênero” para se referir aos temas que trabalham a diversidade sexual. Ora, como promover o respeito a todos(as) se para eles a escola não deve falar sobre o diverso? Ao entender alguns comportamentos como desviantes, a escola contribui para a continuidade das humilhações e violências que essas crianças sofrem. Diante do exposto, cabe refletir: “Qual é a função da escola? É zelar para que ninguém se torne homossexual ou é educar para o acolhimento, a aceitação da diversidade religiosa étnica, de culto, de estética e de sexualidade?” (KRAEMER, 2016, p.11).

Além de deturparem as questões sobre gênero e direitos humanos que entrariam no currículo escolar para trabalhar uma sociedade cada vez mais organizada pela pluralidade, os setores conservadores tentam colocar sua pauta na escola com o movimento intitulado “Escola sem partido”, criado pelo procurador de justiça de São Paulo, Miguel Nagib, o qual defende que as escolas brasileiras estão sob o domínio de uma “doutrinação marxista”, influenciando os alunos e alunas para que se tornem “esquerdistas”.

Ora, quer dizer que, caso um(a) aluno(a) tenha ideias racistas, sexistas ou xenóforas, o(a) professor(a), além de se calar, deverá defender tais convicções? Um(a) professor(a) que presenciar um(a) aluno(a) defendendo que a homossexualidade é uma doença deverá se omitir, pois a crença do aluno prevalece? Uma crença baseada no ódio às minorias não deve ser problematizada pelo corpo docente sob o perigo de “doutrinação ideológica”?

A pesquisa evidenciou os símbolos responsáveis por constituírem a percepção e representação de gênero presente tanto na escola como fora de seus territórios, chamando a necessidade de se organizar uma sociedade baseada na igualdade de todos e todas, garantida pelo respeito às diferenças.

Para irmos despedindo este momento de investigação, queremos lembrar do conceito de campo utilizado por Bourdieu (2003) para fazer suas análises sobre os fenômenos presentes na trama social. Para o autor, um campo é o espaço em que dominantes dispõem de meios para exercer seu domínio, porém contam com a resistência dos dominados, que organizam espaços de luta e subversão da ordem vigente. Um campo deixa de se tornar campo quando os dominados perdem os meios de resistência e luta, tornando-

-se, então, um aparelho (BOURDIEU, 2003). A crescente judicialização do estado brasileiro, em que se tentam impor regras partindo de cima para baixo sem levar em conta as especificidades dos diversos campos sociais que formam a trama social, é uma grave afronta ao estado democrático de direito. Sendo assim, terminamos com uma reflexão de Bourdieu (2015, p. 139):

Só uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas (tanto entre mulheres quanto entre homens) e as estruturas de grandes instituições em que se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social (a começar pelo Estado, estruturado em torno da oposição entre sua “mão direita”, masculina e sua “mão esquerda”, feminina, e a Escola, responsável pela reprodução efetiva de todos os princípios de visão e divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições homólogas) poderá, a longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos ou instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina.

Buscar um Estado que tenha como princípio a igualdade de todos e todas, em que questões ligadas a gênero não sejam utilizadas como justificativa para qualquer tipo de discriminação ou violência, denunciando leis, práticas e pensamentos que tratem a mulher como ser inferior, é responsabilidade nossa. Todas as simbologias que reforcem essa visão devem ser questionadas para que cada vez mais a ordem patriarcal de gênero presente na sociedade seja percebida, possibilitando novos caminhos de convivência e organização social.

A escola, ao mesmo tempo em que é organizada de acordo com a visão dominante, é também um território propício para a discussão do *habitus* construído em torno da questão de gênero. Por meio do “estranhamento do natural” (BOURDIEU, 2015), corpo docente e discente, em constante colaboração, possam (e devem) construir novos olhares. Em tempos de repressão e controle, a rebeldia (ética e filosófica) é cada vez mais necessária para uma sociedade baseada no princípio da igualdade dos direitos humanos para todos e todas.

Por fim concluo este singelo estudo e reconheço minha trajetória como professor e pesquisador para além dos espaços formais de educação em

especial da escola. Sei que mudanças substanciais são possíveis a partir destas interfaces com a formação humana ética, profissional e vida comunitária, por quanto, o significado das transformações são materiais e imateriais e se dão a partir de um território complexo em permanente disputas de experiência vividas e vivas. Assim, escola, comunidade, homens e mulheres são partes dialógicas neste profundamente difícil de construir, mas continuo vendo utopias nestas caminhadas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ANDRADE, Daiane de Oliveira Lopes; MARTINS, Daniel Arruda; CASTRO, Fábio Meirelles Hardman. A atuação da Coordenação-Geral de Direitos Humanos e as edições do GDE por todo o Brasil. *In*:KAMENSKY, Andrea Paula dos Santos *et al.***Políticas e direitos: políticas públicas de formação docente em direitos humanos, gênero e diversidade na escola no Brasil(2006-2016)**. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BARBOSA, Jaqueline Aparecida. **Feminilidades na escola: a teoria da prática e a discussão sobre gênero e desempenho escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós Graduação em Educação, Goiânia.

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

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 18. ed. São Paulo: Schwarcz S.A., 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Questões de sociologia.** Lisboa, Portugal: Fim de século edições, 2003.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina:** provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária do IFRS – *Campus* Bento Gonçalves. 2014. 152 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

CARREIRA, Denise; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In:* CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 56-110.

_____. O Informe Brasil – gênero e educação: da CONAE às diretrizes nacionais. *In:* CARREIRA, Denise *et al.* **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 25-53.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In:* LIMA, J.C.F.; NEVES, L.M.W.(Orgs.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 173-200.

DUARTE, João Francisco Jr. **O que é realidade.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DUARTE, N. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. *In:* FACCI, M.G.D.; TULESKI, S.C.; BARROCO, S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vigotski:** contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: Eduem, 2009, p. 63-86.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988.

GRESCHEN, Fernanda. **Educação, trabalho e mulheres**: A inserção feminina em cursos de educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Joinville. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville.

HALL, Stuart. O problema das ideologia: o marxismo sem garantias. *In*: _____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 276-316.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**(*online*), v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**. Curitiba, PR: A página, 2012.

KRAEMER, Celso. Gênero e direitos humanos. **Filosofia**: ciência e vida, São Paulo, ano VI, p. 5-13, abr. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 3, p. 62-70, jan./jul.2011.

LUZ, Nanci Stancki. Divisão Sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. *In*: CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). **Construindo a igualdade de gênero**. Curitiba: UTFPR, 2009, p. 151-170.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: A renovação de uma agenda esquecida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set./dez. 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Editora Popular, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. *In*: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 9-29.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Saraiva, 2007.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular**. Goiânia: UCG, 2005.

ROSA, Graziela Rinaldi da. **As relações de gênero na filosofia**. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2012.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.

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

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais orgânicos em tempos de pós modernidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006, p. 289-320.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classe**. São Paulo: Centauro, 2005.

SPANGER, Maria Aparecida Fleury Costa; CASCAES, Tânia Rosa Ferreira; CARVALHO, Marília Gomes. Ciência e tecnologia sob a ótica de gênero. *In:*

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. *In:* _____; EGGERT, Edla; SOBOTTKA, Emil Albert (Orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas, RS: Seiva, 2005, p. 11-30.

TAMANINI, Elizabete. Educação popular, patrimônio cultural e museu no século XXI – o que têm a nos dizer sobre a presença da mulher? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 150-164, jan./abr. 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

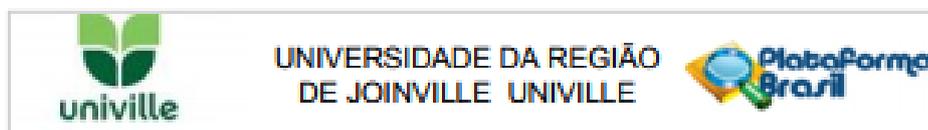
WAYNE, Au; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 188-202.

WEAVER-HIGHTOWER. Masculinidade e Educação. *In:* APPLE, Michael W.;

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE OS MUROS, OS QUINTAIS E A RUA: DEBATES E EMBATES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE GÊNERO DENTRO E FORA DO TERRITÓRIO ESCOLAR

Pesquisador: Ernesto dos Santos Cordeiro

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58837516.8.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.851.413

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer consubstanciado nº 1.744.437.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer consubstanciado nº 1.744.437.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer consubstanciado nº 1.744.437.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em carta-resposta enviada, o pesquisador informa ter verificado e solucionado as pendências de unificar as informações quanto aos participantes da pesquisa em toda a documentação do projeto de pesquisa.

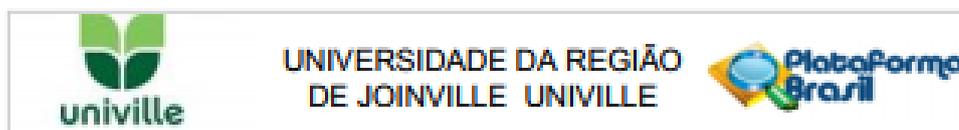
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme pareceres nºs 1.744.437 e 1.807.807, contudo, foram esclarecidas as informações sobre os participantes da pesquisa, critérios de inclusão e exclusão.

Recomendações:

Após finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio

Endereço: Rua Paulo Malchuk, nº 10, Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetic@univille.br



Continuação do Parecer: 1.661.1.13

do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no site da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no site da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "ENTRE OS MUROS, OS QUINTAIS E A RUA: DEBATES E EMBATES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE GÊNERO DENTRO E FORA DO TERRITÓRIO ESCOLAR", sob CAAE 58837516.8.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) Ernesto dos Santos Cordeiro, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pi-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>.

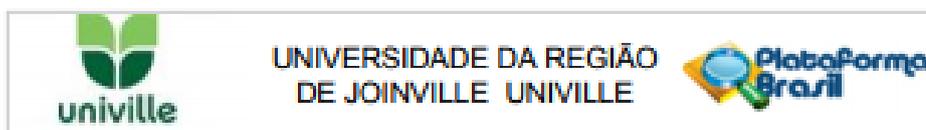
Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_775648.pdf	21/11/2018 09:35:59		Aceito

Endereço: Rua Paulo Malachuk, nº 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE E-mail: comiteca@univille.br
 Telefone: (47)3461-6235



Continuação do Parecer: 1.661.1/13

Outros	Carta_Resposta.docx	21/11/2016 09:35:32	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_pesquisa.pdf	21/11/2016 09:33:34	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
Outros	cartaresposta.docx	11/10/2016 15:45:20	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
Parecer Anterior	Parecer.pdf	17/08/2016 16:25:33	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	17/08/2016 16:25:25	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/08/2016 20:14:10	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
Outros	questionario.pdf	16/08/2016 20:12:47	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia.pdf	16/08/2016 20:07:38	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	16/08/2016 20:06:23	Ernesto dos Santos Cordeiro	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 05 de Dezembro de 2016

Assinado por:
Elaide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Rua Paulo Malchitini, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47) 3461-9235 E-mail: cometica@univille.br

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando Ernesto dos Santos Cordeiro, vinculado ao Grupo de Pesquisa de Políticas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso o questionário, serão fundamentais para a elaboração da dissertação “Entre os muros, os quintais e as ruas: debates e embates sobre gênero dentro e fora do espaço escolar”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Elizabete Tamanini. O objetivo da pesquisa é “Analisar as representações e percepções sobre gênero entre os professores e membros da rede escolar municipal de São Francisco do Sul”.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às questões feitas no questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo de Gênero e Direitos Humanos.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Após a realização da pesquisa, os questionários ficarão sob a guarda e a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, sendo descartados e/ou picotados após este prazo. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados

por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar o pesquisador responsável por esta pesquisa, Ernesto dos Santos Cordeiro, pelo telefone (47) 997036300. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala 221.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala 17.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

São Francisco do Sul, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE C – Perguntas das entrevistas

Pergunta número 1 – O que você entende por gênero?

Pergunta número 2- Para você que aspectos são significativos para a definição de gênero?

Pergunta número 3 - Você recebeu algum curso de formação sobre a questão de gênero? Quem ofereceu?

Pergunta número 4 – Você conhece alguma determinação do PNE ou do PME que envolvam questões ligadas a gênero?

Pergunta número 5 – De que maneira você percebe a questão de gênero dentro do território escolar?

Pergunta número 6 - Você acha que a percepção de gênero presente na escola se dá fora dos seus muros?

Pergunta número 7 - Você já presenciou ou recebeu alguma violência de gênero?

APÊNDICE D – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os professores(as) da Rede Municipal de Ensino do Município de São Francisco do Sul, participem da pesquisa “Entre os muros, os quintais e as ruas: debates e embates sobre gênero dentro e fora do espaço escolar”, do mestrando Ernesto dos Santos Cordeiro, que estará sob a orientação da Professora Doutora Elizabete Tamanini, da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

Cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Declaro que realizarei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e também fui informada que, de forma alguma, haverá identificação dos professores (as). Foi-me garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou, oralmente, em congressos e periódicos da área de educação, desde que preservada a identidade dos professores e das escolas da Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul - Santa Catarina.

Atenciosamente,

Mara Lúcia Moreira Jasper
Secretária de Educação

Secretaria de Educação de São Francisco do Sul
Rua: Barão do Rio Branco, 217 – Centro – CEP 89240-00
Fone: (047) 3471-2265

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Ernesto dos Santos Cordeiro

RG: 4.504.343

Título da Dissertação: **“Educação e gênero: entre os muros, os quintais e a rua - debates e embates dentro e fora do território escolar”**.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 08/02/2016.

Ernesto dos Santos Cordeiro

Nome