



Fabiane Ferreira da Silva
Alinne de Lima Bonetti
Organizadoras

GÊNERO, DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS
é preciso esperar em tempos hostis

PRÉMIER

He[art], obra da artista gráfica e colagista brasileira Elisa Riemer que estampa a nossa capa, foi escolhida para compor esta coletânea por evocar, em nós, os distintos modos de subjetivação e fabricação dos sujeitos em meio a relações de poder. Assinalar essa perspectiva significa considerar que somos mulheres de muitos jeitos, com diferenças de raça, etnia, idade, classe, religiosidades, orientações sexuais, inserções sociais e culturas. Nossas experiências são distintas, não só entre mulheres e homens mas também entre as próprias mulheres e entre os homens. Se somos devir, se estamos em permanente processo de fabricação, resta-nos indagar: como estamos nos (re)inventando num contexto de pandemia? Como somos afetadas(os) por tudo aquilo que nos atravessa cotidianamente? Como estamos ressignificando a vida, a morte, nossos sonhos e desejos? Quais vidas são possíveis de serem vividas? Quais vidas são passíveis de luto? Como nos convida o coração de Elisa Riemer, em nossos corações permanece o desejo de resgatarmos a beleza do bem-viver e de tomarmos a práxis feminista como fio condutor da vida, com toda a sua potência e ética revolucionária para transformar o mundo e a nós mesmas.

Fabiane Ferreira da Silva
Alinne de Lima Bonetti
Organizadoras

GÊNERO, DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS

é preciso esperar em tempos hostis



Florianópolis, 2020

GÊNERO, DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS:
é preciso esperar em tempos hostis
(1ª Edição)

© Copyright by Fabiane Ferreira da Silva e
Alinne de Lima Bonetti (Organizadoras)

Revisão Textual

Tagiane Mai

Imagem da capa

Elisa Riemer

Projeto Gráfico e Diagramação

Rita Motta – Ed. Tribo da Ilha

A impressão do presente livro foi financiada com recursos destinados pelo Ministério Público do Trabalho de Uruguaiana, a partir da reversão de multas e indenizações decorrentes da atuação fiscalizatória do órgão.

G326 Gênero, diferença e direitos humanos : é preciso esperar em
tempos hostis / Fabiane Ferreira da Silva; Alinne de Lima
Bonetti, organizadoras. – 1. ed. – Florianópolis : Tribo da Ilha,
2020.

168 p. : il. ; fots.

Inclui referências

ISBN: 978-65-86602-07-4

1. Relações de gênero. 2. Sexo – Diferenças. 3. Raça e Etnia.
4. Diversidade. 5. Direitos humanos. 6. Ciências sociais. 7. Ciências
da educação. I. Silva, Fabiane Ferreira da. II. Bonetti, Alinne de Lima.

CDU: 392.6

Catalogação na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071



EDITORA TRIBO DA ILHA
Rod. Virgílio Várzea, 1991 – S. Grande
Florianópolis-SC – CEP 88032-001
Fones: (48) 3238 1262 / 9-9122-3860
editoratribodailha@gmail.com
www.editoratribo.blogspot.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Tuna em ação: resistência e produção de conhecimento na
fronteira oeste gaúcha 7
As organizadoras

DISPUTA DE NARRATIVAS EM GÊNEROS E SEXUALIDADES
NAS FRONTEIRAS ENTRE CULTURA ESCOLAR, FAMÍLIAS
E RELIGIÕES..... 11
Fernando Seffner

EDUCAÇÃO E ANDRONORMATIVIDADE: A ESCOLA E A
(RE)PRODUÇÃO DA GRAMÁTICA SOCIAL MASCULINA..... 31
Guilherme Howes Neto

APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL EM
"TEMPOS DE CRISE" 48
Elena Maria Billig Mello

AS CRIANÇAS, AS CULTURAS E A UNIVERSIDADE: NOTAS SOBRE
INFÂNCIA E MATERNAGEM INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR 60
Suzana Cavaleiro de Jesus

RELAÇÕES DE GÊNERO, FEMINISMOS E PRODUÇÃO
DE SUJEITOS 73
Ana Maria Colling

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DIÁLOGOS
POSSÍVEIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO..... 89
Jane Felipe

ENTRE AÇÕES AFIRMATIVAS E (I)MIGRAÇÃO: REFLEXÕES DE UMA ANTROPÓLOGA BAIANA NO SUL DO BRASIL	102
--	-----

Tatiane Silva Cerqueira Santos

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E O ACESSO À JUSTIÇA: UMA BREVE ANÁLISE DAS NORMAS JURÍDICAS DE URUGUAIANA/RS	121
--	-----

Marina dos Reis Marty

Alinne de Lima Bonetti

SCRIPTS DE GÊNERO E AS TECNOLOGIAS QUE SIGNIFICAM E CONTROLAM OS CORPOS INFANTIS	136
---	-----

Michele Leguiça

Jaime Eduardo Zanette

Jane Felipe

UMA ATENÇÃO ÀS AUSÊNCIAS: SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SURDEZ	151
---	-----

Tatiana Fagundes Veber

Nadia Ribeiro Rodrigues

Suzana Cavalheiro de Jesus

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	164
-------------------------------------	-----

APRESENTAÇÃO

Tuna em ação: resistência e produção de conhecimento na fronteira oeste gaúcha

Atravessamos dias tristes, solitários e pesados, com a peste a nos assombrar e a morte a nos espreitar. Impossível iniciar a apresentação deste livro sem pontuar o importante momento histórico em que nos encontramos. Enquanto escrevemos a apresentação deste livro, nosso país registra uma aterradora estatística: contabiliza quase 25 mil vidas brasileiras ceifadas pelo coronavírus, num momento trágico da história recente da humanidade. A presença devastadora da covid-19, doença provocada pelo novo vírus, tem impactado profundamente nossas formas de sociabilidade e nossa vida cotidiana, modificando nossa forma de trabalho, de lazer e de afetos, em função dos longos períodos de isolamento ou distanciamento social, recursos cientificamente validados até o momento para conter a propagação exponencial de contaminação e mortes.

Essa situação tem sido profundamente agravada pelas históricas e arraigadas desigualdades sociais do Brasil e, sobretudo, pela forma como a crise sanitária tem sido gerida pelas autoridades brasileiras, em um espiral de anticientificismo e obscurantismo em nome da égide do ultraliberalismo genocida e eugênico, que tem colocado em primeiro plano a economia em detrimento da vida. Essa situação não é nova; antes, é o ápice de um movimento de conjugação de forças reacionárias e ultraliberais que estão se organizando, pelo menos, desde meados dos anos 2010, culminando na eleição do atual governo, que combina perversamente ultraliberalismo econômico, anti-intelectualismo, fundamentalismo religioso e moralismo conservador. Configura, portanto, uma combinatória destrutiva para as pautas progressistas no campo dos Direitos Humanos e para as políticas sociais, além de uma concreta destituição de muitas conquistas.

Embora estejamos assombradas pelo espectro da morte que nos ronda e pelo profundo estado de luto, este livro reúne o esforço de transformação do substantivo “luto” no verbo “lutar”. Trata-se do testemunho epistemológico de dois importantes capítulos da curta e densa história do esforço científico que, desde 2015, um grupo de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, atuando em projetos de pesquisa, ensino e extensão, vem empreendendo na aridez das paisagens da fronteira oeste gaúcha. Esse grupo de pesquisa, denominado “Tuna – gênero, educação e diferença”, foi oficialmente registrado no CNPq em 2017 e tem se dedicado a produzir conhecimento sobre os temas de diferença, gênero, sexualidade, marcadores sociais, interseccionalidades, relações étnico-raciais, corporalidades, processos de socialização, educação, sociedade, poder, currículo, gestão e políticas, organizados em três linhas de pesquisa: 1) Gênero, alteridades e práticas sociais, 2) Gênero, corpo e sexualidade e 3) Currículo, políticas e gestão da educação. O seu nome teve como inspiração o simbolismo da cactácea *Opuntia*, conhecida popularmente na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul como tuna, planta nativa do Pampa gaúcho, extremamente resistente, nascida nas brechas dos solos rochosos, protegida por espinhos e embelezada por flores peculiares. Motivado pela força da resistência da tuna, o grupo produz conhecimentos sobre temas áridos na paisagem das universidades brasileiras, sobretudo no contexto da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Neste livro, a leitora e o leitor encontrarão reunidas as palestras e apresentações de pesquisas que tiveram lugar em dois eventos organizados pelo Tuna. Antes de apresentar os capítulos que compõem esta coletânea, importa destacar o espírito que nos moveu nessas organizações. Inspirados pela tradição epistemológica feminista, que propõe um conhecimento engajado, comprometido em problematizar as nossas visões de mundo, nossas produções teóricas e nossas práticas, os eventos combinaram a produção científica e o diálogo com o ativismo político e a criatividade com que a arte e a cultura nos presenteiam. Assim, os eventos ocorridos no *campus* Uruguaiana da Unipampa, marcado pelo *ethos* das Ciências da Saúde, alternaram palestras, apresentações orais de pesquisas, oficinas, apresentações artísticas e o conversatório acadêmico-gastronômico. Numa perspectiva de compartilhamento solidário do alimento, resgatamos a força que a comensalidade tem para o amálgama

social. O ato de partilhar alimentos é uma das mais antigas práticas da humanidade, possibilitando a interação social, criando e aprofundando laços entre as pessoas. O prazer de repartir a comida está sempre acompanhado da satisfação de compartilhar ideias, afetos e afinidades. Assim, o espaço-tempo do conversatório foi estabelecido para que pudéssemos estar juntas e juntos, partilhando alimentos para o corpo e para o espírito, tecendo nossas redes de esperança para a concretização de um projeto de sociedade mais humana, democrática e igualitária.

O IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação (CGSRER-Edu) ocorreu entre os dias 25 e 27 de outubro de 2017¹. Naquele momento, já vínhamos sentindo os impactos da ameaça ao projeto civilizacional democrático e plural, com o aprofundamento da perseguição a escolas e docentes e a profusão de projetos de lei que visavam instituir uma escola supostamente sem partido para coibir o debate de gênero, sexualidade e diversidade. Assim, elegemos como tema daquela edição do evento os avanços e retrocessos nas práticas sociais e na produção de subjetividades. De maneira a remarcar o tema, elegemos como identidade visual do evento o filtro dos sonhos, artefato cultural do povo Ojibwa, originário da região dos grandes lagos da América do Norte, utilizado como uma proteção contra as energias e sonhos negativos. Sua utilização no seminário teve o intuito de problematizar, filtrar e romper os retrocessos nas relações sociais e expressar os nossos sonhos e utopias na intenção de construir uma sociedade justa e igualitária para todas e todos. Os capítulos 1 a 5 são frutos das instigantes falas de pesquisadores e pesquisadoras que tiveram lugar no evento e tratam, a partir de diferentes perspectivas teóricas e olhares, de questões que envolvem gênero no campo da educação, marcando uma contribuição interdisciplinar sobre o tema central do evento.

A I Jornada de Pesquisa do Tuna ocorreu nos dias 23 e 24 de outubro de 2018 e teve como tema os desafios da pesquisa nas Ciências Humanas em tempos hostis. Alarmada pelo avanço das forças conservadoras e pelos intensos ataques ao campo dos estudos feministas e de gênero, por um lado, e ao campo das Ciências Humanas, de outro, a

¹ Ver Anais do IV Seminário. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/3407>.

jornada surgiu da necessidade de encontro entre grupos de pesquisa que trabalham com temas afins, visando criar e fortalecer redes interinstitucionais de pesquisa e de produção de conhecimento. Nessa primeira edição, promoveu-se o encontro entre o anfitrião Tuna e o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge/UFRGS), um dos mais antigos e consolidados na área. A jornada reuniu pesquisadoras e pesquisadores, ativistas sociais e profissionais interessadas e interessados em trocar experiências de pesquisa e produção científica no campo das Ciências Humanas, de maneira a estreitar laços, angariar aprendizados e constituir redes e agendas de pesquisa em comum. Os capítulos 6 e 7 deste livro referem-se a duas palestras centrais proferidas na I Jornada, que nos instigaram a refletir sobre a responsabilidade da Educação em produzir conhecimento sobre violência de gênero e questão racial. Já os capítulos 8 a 10 são oriundos de pesquisas de graduação e pós-graduação realizadas no contexto do Tuna e do Geerge, o que contribui para ilustrar a diversidade temática, a qualidade e a profundidade das pesquisas realizadas na e sobre a fronteira oeste e campanha gaúcha, uma terra que merece ser “desvendada” e mais problematizada pelas lentes das Ciências Humanas.

Com esta coletânea, organizada em meio a uma grave crise política, sanitária, econômica e social, que escancarou um total desrespeito à ciência, à saúde e à vida humana, na posição de cientistas e professoras, resta-nos resistir, sendo fiéis ao compromisso da universidade com a produção e disseminação de conhecimento, com base na ética e na estética. Essa é a nossa “arma” para combater o obscurantismo, a discriminação e as desigualdades sociais. Imbuídas do desejo de não voltarmos à “normalidade”, porque o que tínhamos não era “normal”, mas do desejo de construirmos uma educação democrática e inclusiva, que forme cidadãs e cidadãos conscientes das posições de sujeito que ocupam e comprometidos com o respeito à igualdade, desejamos que esta coletânea, que reúne textos tão diversos e instigantes, constitua-se como uma ferramenta importante para continuar esperançando por uma “práxis feminista”.

Boa leitura!

Uruguiana e Florianópolis, 27 de maio de 2020.

As organizadoras.

DISPUTA DE NARRATIVAS EM GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS FRONTEIRAS ENTRE CULTURA ESCOLAR, FAMÍLIAS E RELIGIÕES

FERNANDO SEFFNER

■ Narrativas de vida e negociações em sala de aula

Um título com tantos plurais merece explicação: são narrativas, disputas, gêneros, sexualidades, fronteiras, famílias, religiões e, por trás de cultura escolar, está o plural escolas – e, por trás de tudo, o plural alunos, alunas e principalmente alunes¹! É disso que se trata, é nossa posição teórica e política: há uma profusão de modos de expressar gênero, de expressar sexualidade, de estabelecer narrativas sobre esses temas, de pensar o que seja família, o que seja religião e o que seja escola, por isso tratadas aqui como famílias, religiões e escolas. E mais: ainda há uma profusão de modos de pensar como se dão as negociações nas fronteiras entre essas três agências, que disputam a gestão dos infantis e dos jovens: as igrejas, as famílias e as escolas. É nesse terreno cheio de rivalidades e disputas que nosso texto se estabelece. Não há como dar conta de tudo nestas poucas páginas. Nossa proposta de abordagem recorta uma questão e apresenta alguns itens para suportar

¹ Uma das tentativas de denunciar o caráter sexista – e predominantemente masculino – da língua é o uso de letras que eliminam o gênero das palavras, sendo o E uma das utilizadas, assim como o X e o símbolo @, estratégia também chamada de linguagem neutra ou não binária. Dessa forma, todos são tratados por igual. Para uma interessante e breve discussão da questão, sugerimos a leitura de <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/10/Todxs-contrax-l%C3%ADngua-os-problemas-e-as-solu%C3%A7%C3%B5es-do-uso-dx-linguagem-neutrx>.

as argumentações. A leitura deste capítulo ajuda a compreender melhor o terreno de disputas, e é esse o nosso propósito.

A questão posta é: como estabelecer critérios para avaliar o melhor modo de mediar as disputas entre pertencimento religioso, pertencimento familiar e condição estudantil em temas como gênero e sexualidade? O que fazer para compreender melhor que encaminhamentos devem ser dados nas situações em que a escola diz uma coisa, a família diz outra e a religião diz uma terceira, nos temas em gênero e sexualidade? A escola deve respeitar os valores familiares, isso está na legislação. Mas respeitar é concordar exatamente com esses valores? Não se pode dizer na escola nada que vá contra o que a família pensa? Vale lembrar que a escola tem autonomia didática e gestão democrática e que o ensino deve ser ministrado com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o que também está na lei, na Constituição Federal de 1988, artigo 206. As religiões têm seus entendimentos em relação a questões em gênero e sexualidade. A Constituição Federal de 1988 assegura o direito à liberdade religiosa. A escola pode ensinar às crianças outros entendimentos em matérias éticas e morais? Isso fere a liberdade religiosa? Ou a escola deve apenas repetir o que famílias e religiões dizem sobre esses temas? Aliás, famílias e religiões têm exatamente os mesmos entendimentos das crianças e jovens em relação a gênero e sexualidade?

Assumimos que há uma profusão de modos de ser família e uma profusão de modos de pertencer a uma religião. No Brasil, todos conhecem a sabida frase “sou católico, mas não sou praticante”, a indicar certo modo particular da pertença católica, que difere dos “praticantes”. No terreno evangélico, ocorre algo semelhante, com numerosas pesquisas, no Brasil e no mundo, indicando um aumento de fiéis protestantes e pentecostais que não declaram vínculo institucional ou migram de uma denominação religiosa a outra com desenvoltura, quando não fundam uma igreja própria (LEÃO, 2018). Quanto às famílias, a cada recenseamento geral da população brasileira, confirma-se um conjunto de dados já de domínio público e facilmente verificável quando se observam vizinhos e parentes: diminui o número de filhos por família; aumenta o número de casais sem filhos; aumenta a percentagem de famílias com arranjo monoparental feminino, um núcleo formado por mães e seus filhos, sem a presença do pai ou marido; amplia-se o

número de mulheres morando sozinhas e também de homens morando sozinhos, com os filhos já tendo constituído seu próprio arranjo familiar; e cresce também, embora em percentual menor, a família de arranjo monoparental masculino, núcleo formado pelo pai e seus filhos (ALVES; CAVENAGHI, 2012). Com todos esses movimentos ocorrendo no âmbito da sociedade, justificamos mais uma vez a quantidade de plurais do título e afirmamos: não há como falar em família no singular, menos ainda em religião no singular, e também não há como falar em jovem ou criança e mesmo em escola no singular. Tal dispersão é fruto de regimes democráticos e não deve ser vista como um problema, mas deve ser saudada como algo positivo, pois está diretamente ligada à liberdade de expressão e à autonomia para constituir modos de vida próprios e originais. Os regimes democráticos fazem proliferar narrativas sobre todos os temas, ao contrário dos regimes autoritários, em que se estabelece uma narrativa ou uma “história única” (ADICHIE, 2019), que não permite discordâncias. Portanto, viver em uma sociedade com muitos modos de pertencimento religioso, diversos modelos de famílias, diversidade de culturas juvenis e pluralidade pedagógica não é um problema a ser resolvido. É, sim, a marca maior de uma sociedade democrática, valor a ser preservado, e não combatido, mas certamente é algo que exige esforços de negociação na busca por acordos de convivência. O espaço público – e a escola é um espaço público – é local para aprender a negociar com as vontades e posições políticas dos demais, estabelecendo um regime de *modus vivendi*, que exige de cada um e cada uma capacidade de estabelecer acordos entre indivíduos e grupos com pensamentos diferentes (SEFFNER, 2017a).

Ocorre que a vida na democracia é um bem raro na história brasileira, e escassos são os períodos em que vivemos com as garantias mínimas de liberdade de expressão e manifestação, bem como num ambiente de respeito aos direitos humanos. Temos no país um histórico de resolução dos impasses da democracia com a redução da densidade democrática, e não com sua ampliação. Regimes autoritários são percebidos por ampla parcela da população como mais eficientes para a solução de seus problemas. Isso resulta em baixa crença na democracia como forma de organização social e em pouco valor à participação popular na resolução de conflitos. Tal situação é atestada pelos sucessivos levantamentos feitos ao longo dos anos, como comprovam os trabalhos

mais recentes da Corporación Latinobarómetro (2018) e de LAGOS (2018), que coincidem em afirmar que apenas um em cada três brasileiros diz que a democracia é preferível a qualquer outra forma de governo, segundo dados coletados em 2018, e bastante inferiores à média da América Latina.

Esse cenário, que é ruim no caso brasileiro, mas encontra sintonia com o desprestígio da democracia em muitas partes do mundo, afeta negativamente a abordagem dos temas em gênero e sexualidade na escola, e mais negativamente ainda o campo dos direitos humanos, que valoriza a possibilidade do respeito ou, no mínimo, a tolerância para com a diferença. Avançamos a hipótese de que certo pânico moral com os temas do gênero e da sexualidade se dá porque, nesses temas, revela-se um pluralismo democrático, garantia de que as pessoas possam expressar sua diversidade em gênero e sexualidade. Para larga parcela da população, isso não é percebido como um direito, e menos ainda como um direito no campo dos direitos humanos, mas é percebido como algo que gera ansiedade, incerteza, pelos quais o pluralismo democrático e a liberdade de expressão são culpados, levando ao desejo de suprimir essas liberdades de expressão e manifestação.

Tais questões constituem o cerne das brigas e enfrentamentos promovidos por dois movimentos sociais fortes no país – o Escola Sem Partido e o Ideologia de Gênero – contra as escolas e contra as práticas e posições adotadas por professores e professoras, a quem cabe ensinar. Nos últimos anos, temos tido uma escalada de agressões à liberdade de ensinar e de denúncias taxando professores e professoras de fazer “doutrinação” e de disseminar “ideologias”, em vez de educar. Em muitos casos, as acusações estão endereçadas à abordagem dos temas em gênero e sexualidade nas aulas, em diversas disciplinas. A abordagem de tais temas está prevista, de modo explícito, em muitos currículos, consta em livros didáticos e paradidáticos e é respaldada por acordos que o Brasil estabeleceu com organismos internacionais de educação, com outros países e com agências internas e movimentos sociais. Mesmo quando não citados especificamente, os termos “gênero” e “sexualidade”, que foram retirados de muitos planos de educação, abrigam-se na exigência de abordar a diversidade cultural e nas leis que disciplinam a educação das relações étnico-raciais e a educação em e para os direitos humanos. Além disso, esses temas são muitas vezes explicitamente

indagados pelas classes de alunos, que sobre eles desejam saber e debater, conforme analisado em Seffner (2017b) ao abordar as ocupações das escolas no Rio Grande do Sul e os temas que compuseram o foco de interesse dos alunos.

Enfatizamos, novamente, o objetivo deste capítulo: examinar as proposições educativas de três atores sociais que disputam o governo dos jovens e dos infantis em questões de gênero e sexualidade: as organizações religiosas, as famílias e a escola pública brasileira. Para tanto, lidamos com um vocabulário que envolve os conceitos de direito à educação, liberdade de ensinar e liberdade de aprender, em conexão com políticas públicas de educação, espaço público e marcadores sociais da diferença. A escola é espaço público marcado pelo pluralismo da diversidade cultural. Entre os muitos marcadores sociais da diferença, selecionamos as questões de gênero e sexualidade, vistas como marcas importantes das culturas juvenis. Discorremos, a partir dessa situação, sobre a missão da escola em atuar como local de discussão e aprendizagens sobre gênero e sexualidade, o que denominamos de pedagogias do gênero e da sexualidade. Os ensinamentos escolares nesses temas devem ser marcados pelo conhecimento científico e pela ótica da educação republicana para a cidadania. Eles não são menos importantes do que os valores que famílias e religiões ensinam aos jovens, e não estão submetidos a essas duas outras instâncias educativas. Famílias, escolas e religiões desfrutam de autonomia. A maneira mais adequada e respeitosa para que os jovens formem sua opinião própria é dialogando com os conhecimentos e valores produzidos em cada uma dessas três instituições. A autonomia do pensamento se forma na multiplicação de diálogos, e não estreitando os horizontes a escutar apenas o que uma instância ou sujeito tem a dizer. Deixar-se levar apenas por uma única fonte de conhecimento é doutrinação, não é científico nem prepara para o exercício da cidadania.

A construção da subjetividade de cada um e de cada uma pode ser entendida como resultado do diálogo entre diferentes narrativas, individuais e coletivas. Narrativas são construídas na conexão de

[...] encontros, aprendizagens e partilhas interpretados a partir do impacto afetivo e relacional de vivências cotidianas [...]. As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos

de produção cultural e social, pois, ao desvelarem momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos reorganizam a própria história criando laços de significado e coerência para eventos e acontecimentos marcantes [...] (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 13).

Somos uma sociedade pouco habituada historicamente à ampla circulação de narrativas, pois os regimes autoritários que na maior parte do tempo estiveram em vigência em nosso país sufocaram a expressão de muitas narrativas. Em pouco mais de 500 anos de história, estivemos concentrados na narrativa dos homens brancos, heterossexuais, católicos, de classe alta, do campo ou da cidade, vistos como as únicas vidas viáveis. Vivemos, desde a Constituição Federal de 1988, uma explosão de narrativas das identidades de negros, pardos, pobres, mulheres na esteira do feminismo, população LGBTQI+², indígenas, imigrantes, nordestinos, povos da floresta, enorme quantidade de culturas juvenis – galleras funk, hip-hop, jovens meninas feministas, sertanejo universitário –, e a proliferação de novas identidades, como os sem-terra, sem-teto, quilombolas, pessoas com deficiência, além da profusão de identidades religiosas e da explosão de pertencimentos políticos e partidários. A democracia se alimenta disso, e isso provoca ansiedades diversas. É nas identidades do campo do gênero e da sexualidade que se concentra enorme pânico moral nos dias de hoje e é na abordagem desses temas em sala de aula que explodem temores e movimentos sociais contrários.

Para dar conta do tema, estabelecemos uma introdução – esta primeira parte –, que se propôs estabelecer os principais marcos do debate. Na segunda parte do capítulo, fazemos um breve recuo histórico para entender como essa situação se desenvolveu nos últimos anos, tendo como ponto inicial da linha do tempo a Constituição Federal de 1988. Na terceira parte, apresentamos alguns aspectos legais para a abordagem dos temas de gênero e sexualidade na escola. Por fim, a quarta e última parte

² Sucessivas denominações e siglas buscam dar conta das identidades de gênero e sexualidade. Optamos, neste texto, por usar a sigla LGBTQI+, a indicar as identidades de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, sujeitos que se identificam como *queer* ou *queer people*, intersex, e pelo sinal de + ao final, a indicar que a sigla pode se estender, incluindo, por exemplo, assexuais, pessoas não binárias, pansexuais etc.

do texto avança proposições e analisa desafios no tema, concluindo com a apresentação das referências para leitura e aprofundamento.

■ Algumas pistas de como chegamos até aqui

Para fins deste curto capítulo, tudo começa na Constituição Federal de 1988. Ela é apropriadamente chamada de “Constituição Cidadã”, pois, na comparação com as demais constituições do Brasil (cinco no período republicano e uma no período da monarquia), ela foi a que estabeleceu o maior número de direitos e garantias à população, além de estabelecer deveres do Estado para com a saúde, a educação, a previdência, a moradia etc. Saída de um longo período de ditadura militar (1964-1985), a Constituição Federal de 1988 trouxe importantes mecanismos para consolidar um estado democrático de direito no país, ampliando de modo considerável a noção de cidadania. Selecionamos quatro tópicos importantes do reflexo direto ou indireto da Constituição Federal de 1988 para o campo educacional, que permitem entender a crescente importância que a escola pública brasileira assumiu em nossa sociedade, o que, em boa medida, explica certo temor por parte das famílias e das religiões.

O primeiro tópico diz respeito ao notável avanço na escolarização no Brasil após a Constituição Federal de 1988, que tornou obrigatório o encaminhamento das crianças para a escola desde os sete anos – posteriormente, o início da escolarização foi definido em seis anos; agora, a obrigatoriedade é de encaminhar para a Educação Infantil aos quatro anos e de que a frequência escolar se estenda até o final do Ensino Médio, mas as creches e o Ensino Superior ainda não foram contemplados – e sucessivamente criou mecanismos efetivos para garantir esse encaminhamento, sendo os Conselhos Tutelares um desses instrumentos. Esse avanço se mede, entre outros indicadores, pela acentuada queda do analfabetismo no período posterior a 1988, passando de algo em torno de 20% na década de 1980 para algo em torno de 6% a 7% em 2010, mas com marcada desigualdade na distribuição – elevadas taxas de analfabetismo na região Nordeste e entre pretos e pardos, na comparação com as regiões Sul e Sudeste e com os brancos, por exemplo. A taxa de escolarização experimentou forte incremento, e hoje podemos afirmar que quase não há como viver a condição infantil e juvenil

no Brasil sem ser em estreita relação com a escola. Isso implica perceber que a escola se tornou um local privilegiado para viver as culturas juvenis, local de encontro e convívio de jovens, de trocas e aprendizados entre eles, de sociabilidade juvenil. Para o foco temático que aqui nos interessa, a abordagem de questões em gênero e sexualidade, importa perceber que é a escola pública brasileira cada vez mais o local onde jovens debatem sobre suas vidas em gênero e sexualidade, trocam experiências entre si, atualizam-se em termos de novidades e notícias sobre todo tipo de questões em gênero e sexualidade, experimentam namorar, ficar e manter flerte, e inclusive experimentam visibilidades e assumem-se LGBTQI+. Isso se conjuga com a progressiva inserção do tema nas grades curriculares e com a abordagem pedagógica de acordo com os conhecimentos científicos e com os princípios da educação em e para os direitos humanos, que prevê o debate acerca da homofobia, do machismo, do sexismo. A escola é lugar tradicional de alfabetização científica. Não é mais o único lugar onde circulam informações, mas é lugar de diálogo sobre essas informações, que podem produzir conhecimentos. Muitos jovens acessam grande quantidade de informação via redes sociais e *sites*, mas é na escola que eles têm a oportunidade de conversar sobre esses novos conhecimentos, seja com seus pares, seja nas aulas com os docentes. Como já salientamos, a escola é também lugar de exercícios de sociabilidade (interagir entre pares) e de socialização (conhecer as regras de convívio no espaço público e aprender a negociar seus pontos de vista na esfera pública, na qual todos têm direitos iguais). De modo breve, listamos aqui alguns dos impactos do crescimento da escolarização a partir da Constituição Federal de 1988, estimulados pelas dinâmicas sociais, que fizeram crescer em importância a escola pública brasileira como local de influência na formação de crianças e jovens.

O segundo tópico diz respeito a mudanças sensíveis no perfil da escola, a começar pelo seu alunado. A escola pública brasileira passou de uma escola basicamente urbana, centrada na população masculina branca de classe média, para uma escola aberta a todos os públicos, embora preservando algumas desigualdades de acesso. Com a gigantesca ampliação da frequência à escola, as estratégias de sociabilidade e socialização na cultura escolar se organizam hoje a partir da negociação entre muitos marcadores sociais da diferença, que variam de pessoa a

pessoa, de grupo social a grupo social. A escola pública brasileira atualmente é o lugar onde um jovem senta ao lado de outros com diversos pertencimentos religiosos; uma multiplicidade de modos de viver seu gênero (a saber, seus modos de ser homem ou mulher); multiplicidade de modos de expressar sua orientação sexual (a sigla LGBTQI+ é uma pálida amostra do que se verifica nas escolas, onde não binários se cruzam com outros que se declaram bissexuais, pansexuais etc.); diversidade na origem territorial (gente do campo e da cidade, do centro e da periferia urbana, de outras regiões do país e com a presença discreta e cada vez mais sensível de migrantes de outros países do mundo); grande diversidade de raça e etnia, somada a um crescimento das manifestações de autoestima da população negra, parda e indígena; diversidade de classe social; larga diversidade de arranjos familiares; leque amplo de posições políticas, valores morais e éticos, numa idade em que tais atributos se encontram em constante possibilidade de modificação; arranjos variados de projetos de futuro e de carreira profissional; presença de alunos com deficiência (surdez, deficiência visual, deficiências de ordem mental e cognitiva, cadeirantes) e disposição corporal variada (magros, gordos, altos, baixos, com diferentes modos de lidar com isso do ponto de vista estético), sem contar os fanáticos por tatuagens ao lado de quem não pensa em ter nada pintado em seu corpo; além de uma ampliação no escopo de geração, pois, em escolas que agregam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o gradiente vai de quatro a 18 anos de idade, se levarmos em conta que não ocorra distorção entre idade e série.

A escola é, em geral, a primeira e mais longa experiência de convívio com o pluralismo na vida de crianças e jovens, em oposição à família, que é mais homogênea. É lugar de sentar ao lado de pessoas que pensam diferente, agem diferente, provêm de famílias diferentes, têm pertencimentos religiosos diferentes, outra cor da pele, ideias políticas diversas, diferentes modos de ser. Ao lado disso, professores e professoras cada vez mais produzem suas aulas com materiais que contêm diferentes narrativas: mídias, livros, histórias em quadrinhos, documentos históricos, objetos, textos acadêmico-científicos, obras literárias, mapas conceituais, provérbios, músicas, imagens, filmes, documentários e vídeos, *sites*, aplicativos etc. A escola pública brasileira não é mais local de uma narrativa única, mas de aprendizado de múltiplas narrativas,

sobre todos os temas em estudo. Numa aula, cruzam-se saberes da docência, saberes da disciplina e questões emergentes. Convergem saberes das culturas juvenis com aqueles da tradição científica. Aparecem para debate valores religiosos e familiares, ao lado de argumentações científicas. A escola pública brasileira é, nos dias de hoje, amplamente marcada pelo multiculturalismo, o que é algo a ser valorizado, revela que o processo de inclusão escolar vem obtendo sucesso e reforça o compromisso com o pluralismo democrático.

O terceiro tópico diz respeito à figura central no empreendimento educativo escolar, o coletivo de professores e professoras e as teorizações educacionais que suportam o fazer pedagógico. Para além da mudança no perfil profissional, com a formação docente de grande número de pessoas oriundas das classes médias baixas, e com a já visível presença de professores e professoras negras, pardas, além de professores LGBTQI+, tivemos também um crescimento no número total de docentes, decorrente da ampliação da rede escolar. Ou seja, o corpo de professores e professoras ficou mais diversificado, tal como comentamos anteriormente em relação ao alunado. Embora ainda com algumas dificuldades e desigualdades, tivemos um grande crescimento no número de profissionais com a titulação adequada, com formação no ensino superior, inclusive entre as professoras das séries iniciais. Mesmo com problemas, a função docente se profissionalizou em todos os níveis e séries. Para isso, colaboraram também a profissionalização da gestão educacional e o forte incremento das políticas públicas de educação, como os planos nacionais de educação e os mecanismos de financiamento para ampliação da rede escolar em quantidade e qualidade.

Escola, aula, aluno, método e professor são unidades analíticas do trabalho docente, e as teorias educacionais contribuíram, nos últimos anos, para qualificar o debate sobre elas. A escola, como já comentamos, é lugar tradicional de alfabetização científica. A sociedade brasileira não inventou ainda outra instituição para dar conta dessa tarefa, embora tenhamos um conjunto de pedagogias culturais que contribui, de modo difuso, para as aprendizagens científicas. A aula é um local de atividades planejadas, suportadas por um currículo, e na qual se busca transformar crianças e jovens em alunos. Ou seja, indivíduos que entram em relação de aprendizagem são apresentados a novos conhecimentos e têm a oportunidade de debater o que já conhecem sob perspectiva científica.

Numa aula, há jovens e crianças. Em alguns momentos, há alunos. Aluno é posição de sujeito passageira, é uma invenção da escola e da pedagogia e só existe quando existe professor. Aluno é uma relação, mediada pela professora e pelos dispositivos pedagógicos. O método diz respeito às teorias educacionais, que são diversas. Há um acalorado debate científico sobre os processos de aprendizagem, os modos de aprender e, principalmente, os processos de avaliação. Todo esse campo é, como já disse Paulo Freire, o cruzamento de decisões pedagógicas e políticas. Todo ato pedagógico é também um ato político. Não há neutralidade em nenhuma proposta educacional, e isso não invalida ou diminui seu possível propósito científico.

Professor é docência, e docência é autoria; nosso trabalho é autoral, não é mera repetição de coisas feitas em outros locais; aula é produção de conhecimentos proposta por um docente. Pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, legislação específica que rege a educação nacional, amparada na Constituição Federal de 1988, professores e professoras têm liberdade de ensinar, a escola tem autonomia docente, e os alunos devem desfrutar de liberdade de aprender, de fazer as perguntas que desejam e de obter as respostas necessárias, tudo isso dando corpo ao direito à educação, importante princípio constitucional. A alma da escola é o currículo, conjunto de disposições sobre o percurso das aprendizagens. Mediação didática, seleção dos conteúdos, dos procedimentos de avaliação, das estratégias de recuperação ou reforço, escolha de livros didáticos e fontes, tudo isso compõe o método e se produz em diálogo entre conhecimentos científicos e propostas políticas.

Professora é aquela que ensina, mas é também, de modo concomitante, um adulto de referência (SEFFNER, 2016). O professor é um adulto, servidor público, com expertise em determinada área do conhecimento, com quem os jovens podem conversar sobre tudo o que desejarem, o que efetivamente cada vez acontece mais, pois a escola é, como já salientamos, local privilegiado para vivenciar as culturas juvenis. Ensinar, explicar o mundo para as novas gerações, introduzir crianças e jovens em uma tradição e ao mesmo tempo lhes mostrar que podem modificar essa tradição, é tarefa desde sempre sujeita a controles, tensões, disputas com grupos sociais. Com a forte demanda de ampliação da escola de turno integral, em jornadas diárias de sete horas

ou mais, alunos e alunas passam cada vez mais tempo com professores e professoras e com seus colegas (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2020). O cuidado das crianças e dos jovens se profissionaliza e se institucionaliza cada vez mais, e desde cedo, com a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil a partir de quatro anos. Dessa forma, em muitas famílias, ao longo da semana, a criança ou jovem passa oito horas na escola, dialoga intensamente com seus pares e com professores e professoras, e nas horas que passa em casa dorme, alimenta-se – embora se alimente cada vez mais na escola também – e talvez pouco dialogue com seus pais sobre os temas em gênero e sexualidade, em particular. Na escola, crianças e jovens desfrutam do convívio com um corpo profissional, que tem formação docente, inicial e continuada, e cursou uma licenciatura, termo que indica uma licença para ensinar as novas gerações, passada pela autoridade pública. É em sintonia com esse pluralismo e diversidade do alunado, das teorias pedagógicas, do momento político que se produzem propostas pedagógicas. Tal elemento vem trazendo certo pânico moral para as famílias e igrejas, de modo visível nos últimos anos no Brasil, e se materializa em ataques cada vez mais frequentes à escola, a fim de reduzi-la a mera extensão dos desejos familiares e dos dogmas religiosos.

O quarto e último tópico do reflexo da Constituição Federal de 1988 para a área educacional diz respeito às questões em gênero e sexualidade, que vêm experimentando um deslocamento que as torna centrais no embate em torno da democracia no país. Em sintonia com esse movimento, o campo das práticas pedagógicas e das políticas públicas em educação se vê atravessado por um conjunto de proposições que carrega diferentes e muitas vezes antagônicos modos de perceber gênero e sexualidade como marcadores sociais da diferença. Questões de gênero e sexualidade, em especial quando presentes em projetos educacionais, causam pânico moral, fragilizando a educação em todos os níveis e modalidades. No interior desse campo, cruzam-se quatro superfícies de emergência das polêmicas que atravessam gênero, sexualidade e educação no cenário contemporâneo brasileiro: a tramitação do estatuto da família; a campanha conhecida com o nome de Ideologia de Gênero; o conjunto de projetos intitulados Escola Sem Partido; e as demandas que emergem do cotidiano da cultura escolar, por vontade das classes de alunos e alunas, que desejam debater e saber sobre

esses temas. Esse cenário de enfrentamento político implica disputa nos modos de conceituar gênero e sexualidade, bem como diferentes compreensões do que seja educar e a quem cabe a responsabilidade maior dessa tarefa, em estreita articulação com movimentos sociais progressistas e conservadores. Vale lembrar que a sociedade brasileira, em seu processo de redemocratização a partir de 1988, propiciou um vigoroso movimento de identidades ligadas a gênero e sexualidade, em que se contam as numerosas vertentes do movimento feminista (feminismo negro, feminismo trans, feminismos decoloniais, feminismos de matriz liberal etc.), somado à multiplicidade de movimentos sociais que se aglutinam na sigla LGBTQI+, bem como movimentos de menor impacto, mas visíveis, que aglutinam homens não violentos e homens feministas, sem contar os agrupamentos das culturas juvenis, que se organizam em recortes de gênero e sexualidade.

Os quatro tópicos que apresentamos dizem de uma ampliação da densidade democrática na sociedade brasileira, que impactou de modo positivo as agendas educacionais, o conjunto dos direitos humanos – assegurando direitos iguais aos sujeitos, independentemente de seu gênero e sua orientação sexual – e a visibilidade crescente das identidades portadoras de marcadores sociais da diferença que antes não podiam se expressar, estrangidas pela hegemonia do sujeito branco, heterossexual, católico, urbano e das classes médias altas. A vida na democracia, repetimos, comporta um esforço intenso para negociar diferenças, modos diferentes de pensar, projetos políticos diversos, exigindo o que já definimos como *modus vivendi*. Não se trata de eliminar esses traços da sociedade brasileira, mas de aprender a conviver com eles, pois isso é próprio da vida na democracia.

■ Aspectos legais da abordagem em gênero e sexualidade na escola

Conforme vimos argumentando nos tópicos anteriores, os ataques à liberdade de ensinar – promovidos principalmente, mas não exclusivamente, pelo movimento Escola Sem Partido – e os ataques daqueles contrários à abordagem dos temas em gênero e sexualidade nas escolas – promovidos principalmente pelo movimento conhecido como Ideologia de Gênero, mas também por grupos religiosos e conservadores

morais – investem contra o regime democrático brasileiro, tanto quanto contra os temas específicos aos quais se dirigem. Disseminou-se a ideia de que professores e professoras não podem abordar tais temas em sala de aula, pois estariam infringindo as leis. Nada mais equivocado. Quem está atropelando os princípios legais são justamente esses movimentos conservadores, que, com sua ação, comprometem a vocação de alfabetização científica da escola. Começemos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que, em seu artigo 206, enumera os princípios que devem reger o ensino. Entre eles, temos a liberdade de ensinar, a liberdade de aprender, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a gestão democrática da escola e a liberdade em pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Abordar o tema da equidade de gênero na escola, enfatizando a igualdade entre homens e mulheres, bem como discutir questões como preconceito de gênero – machismo ou sexismo – e preconceito em relação às orientações sexuais diversas – homofobia, lesbofobia, transfobia –, é um dever quando pensamos na vida em um regime democrático. Mais ainda, é tópico previsto na Constituição Federal de 1988, que assevera, no artigo 226, que os deveres da sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher, que o planejamento familiar é de livre decisão do casal e que o Estado deve assegurar cuidado a cada pessoa que integra a família, especialmente criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. Dessa forma, a escola não pode assistir de braços cruzados a situações de violência, discriminação e preconceito contra quaisquer jovens; mesmo quando cometidas no interior da família, devem ser denunciadas. O compromisso de lutar contra a discriminação das mulheres é muito antigo na legislação brasileira. Lembramos aqui a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW, 1979), tratado internacional aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas. O Brasil assinou a CEDAW no dia 31 de março de 1981 e ratificou-a em 1º de fevereiro de 1984, no governo do general Figueiredo, mas com algumas reservas. As reservas foram retiradas em 1994, no governo de Itamar Franco. Esse é apenas um exemplo do apoio brasileiro a acordos internacionais na área da igualdade de direitos e dos direitos humanos, tradição que se intensifica desde o final do período da ditadura militar, ainda antes, portanto, da promulgação da Constituição Federal de 1988.

De modo recorrente, integrantes dos movimentos Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero citam o Pacto de São José da Costa Rica – Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969) para afirmar que as aprendizagens familiares e religiosas têm precedência sobre as aprendizagens escolares, concluindo daí pela necessidade de proibir a abordagem dos temas em gênero e sexualidade nas escolas. É comum que citem, em suas proposições de projeto de lei, o inciso IV do art. 12 desse pacto, em que se afirma: “Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.” Novamente, temos aqui uma argumentação falaciosa por parte dos integrantes desses movimentos. O Pacto de São José da Costa Rica foi acordado em reunião dos países integrantes da Organização de Estados Americanos (OEA), na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, que aconteceu em San José da Costa Rica, em novembro de 1969. Esse pacto entrou em vigor em julho de 1978, após acertos e inserções. O Brasil participou de sua elaboração na referida conferência, e o documento foi ratificado no país em setembro de 1992, no governo Itamar Franco. Ao ser ratificado, o documento passou a ter vigência de lei, através do Decreto Presidencial nº 678, de 6 de novembro de 1992.

Conforme exposto no título da conferência que lhe deu origem e em seu próprio nome, o Pacto de São José da Costa Rica trata fundamentalmente dos direitos humanos, a saber: o direito à vida, à liberdade, à dignidade, à integridade pessoal e moral, à educação, à liberdade de crença e consciência, à liberdade de expressão, à liberdade de associação e muitos outros. O texto do pacto está claramente inspirado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil também é partícipe, que foi adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 1948. Mais ainda, o Pacto de São José deu forma ao Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos (SIDH), que conta com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos e com a Corte Interamericana de Direitos Humanos. A conhecida Lei Maria da Penha, importante instrumento na luta contra a violência doméstica, foi resultado de uma condenação que o Brasil sofreu junto à Comissão Interamericana, que recomendou ao país modificar a legislação penal no tópico violência doméstica. Daí resultou a conhecida lei, que representa um avanço na proteção das mulheres vítimas

da violência familiar e doméstica. Se uma pessoa ou um grupo social ficar insatisfeito com as soluções legislativas e judiciárias no Brasil, pode recorrer à Comissão Interamericana de Direitos Humanos e, com isso, pressionar o país para melhorar sua proteção social.

Ao contrário do que alegam os integrantes do movimento Escola Sem Partido, o Pacto de São José da Costa Rica garante aos pais o direito de ofertar aos filhos a educação religiosa que considerem adequada, mas em momento algum afirma que, com isso, a escola não pode ofertar outros conhecimentos sobre religião e outros temas éticos ou morais. Pelo contrário, no próprio pacto, enfatiza-se a importância da educação pública. Ainda, no Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, conhecido pelo nome de Protocolo de São Salvador (1988), ressalta-se a autonomia do sistema educacional, estabelecendo-se, no artigo 13, que a educação deve se orientar pelo pluralismo ideológico, pelo respeito aos direitos humanos, pela justiça e pela paz. Também está ali afirmado que “a educação deve tornar todas as pessoas capazes de participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista [...], bem como favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos”. O Protocolo de São Salvador foi concluído em novembro de 1988, com a participação do Brasil, e tornado lei no país pelo Decreto Presidencial nº 3.321, em dezembro de 1999, no governo Fernando Henrique Cardoso.

A listagem de argumentos legislativos e jurídicos em favor da liberdade de abordar temas em gênero e sexualidade na escola é longa, mas nos limitaremos aos apresentados. Lembramos que os sucessivos decretos municipais ou estaduais aprovados com o nome de Escola Sem Partido ou Ideologia de Gênero têm sido derrubados pela Justiça, quando entidades de docentes ou outras instituições entram com representação contrária. Enfatizamos que tratar dos temas em gênero e sexualidade na escola é atitude em sintonia com a tradição de alfabetização científica da escola, diz respeito ao aprofundamento do regime democrático e está amparado na Constituição Federal e em numerosas leis e acordos que o país assinou em cooperações bilaterais ou multilaterais.

■ Desafios próprios da cultura escolar

Para finalizar, retornamos à questão posta inicialmente neste texto: auxiliar a estabelecer critérios para avaliar o melhor modo de mediar as disputas entre pertencimento religioso, pertencimento familiar e condição estudantil em temas de gênero e sexualidade. Para fornecer elementos que possam auxiliar na resposta a essa questão, buscamos, ao longo do texto, problematizar as complexas relações entre escolas, famílias e religiões na gestão dos infantis e dos jovens, particularmente quando o tema em foco são as relações em gênero e sexualidade. Tal situação se complica ainda mais por conta de um momento conservador e por vezes francamente reacionário que estamos vivendo no Brasil e em muitos países do mundo, onde forças contrárias à democracia investem no cerceamento das liberdades, entre elas a liberdade de ensinar e a liberdade de aprender. Os temas em gênero e sexualidade causam pânico moral no debate social, em especial quando articulados com a educação escolar. A emergência do pânico moral faz lembrar as palavras de abertura do clássico texto de Gayle Rubin (1984), “Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade”:

Chegou o tempo de pensar sobre o sexo. Para alguns a sexualidade pode parecer um tópico sem importância, um desvio frívolo de problemas mais críticos como a pobreza, guerra, doença, racismo, fome ou aniquilação nuclear. Mas é em tempos como esse, quando vivemos com a possibilidade de destruição sem precedentes, que as pessoas são mais propensas a se tornarem perigosamente malucas sobre a sexualidade. Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional. Consequentemente, a sexualidade deveria ser tratada com especial atenção em tempos de grande estresse social. (RUBIN, [1984], p. 1).

No contexto atual, o pânico moral que decorre da abordagem de temas em gênero e sexualidade nas escolas se associa a certa dose de

anti-intelectualismo. Por anti-intelectualismo, estamos entendendo a forte tendência a duvidar dos achados científicos e a questionar os profissionais da ciência, incluídos aí os professores, a partir de impressões bastante particulares e localizadas acerca de qualquer tema. Isso se revela na frequência com que se escutam, nos dias de hoje, argumentações do tipo: “mas eu não penso assim”, “mas eu acho que não é assim”, “mas eu vi na internet que isso tem outra explicação”, entre outras expressões similares. Também é notório que se potencializa certo viés de acreditar exclusivamente naquilo que coincide com suas opiniões pessoais, dando pouco crédito, ou eventualmente nenhum, aos dados produzidos a partir de procedimentos científicos.

Ciência, sabemos bem, não é dogma, é redução da incerteza. Os conhecimentos científicos nos auxiliam a resolver questões, e a elaborar políticas públicas, com maior grau de clareza e possibilidade de eficiência. Eles podem e devem ser questionados, mas sempre a partir de argumentação igualmente científica, e não de meras opiniões ou interesses particulares. As garantias de liberdade de expressão, liberdade de ensinar e liberdade de aprender, bem como a autonomia do professor e da escola, são instrumentos essenciais para ensinar às novas gerações o valor do debate e das argumentações científicas. A liberdade de ensinar é uma modalidade particular da liberdade de expressão dos professores quando no exercício da função docente, as duas previstas na Constituição. É um direito em conexão com a liberdade de aprender dos alunos. A liberdade de ensinar se articula com as responsabilidades estatais envolvidas no empreendimento educacional: a gestão democrática da escola pública, os procedimentos da ciência que orientam a alfabetização científica, as disposições curriculares, a formação cidadã em sintonia com os direitos humanos, metas, avaliações, provas. A liberdade de ensinar se articula também com os direitos constitucionais de igualdade e não discriminação, e isso tem a ver com o diálogo com os marcadores sociais da diferença, o compromisso com o pluralismo democrático e o respeito às culturas juvenis, que devem encontrar na escola um lugar de expressão.

■ Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, José Eustáquio Diniz; CAVENAGHI, Suzana. **Censo 2010: uma família plural, complexa e diversa**. Instituto Humanitas Unisinos, out. 2012. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/515013-censo-2010-uma-familia-plural-complexa-e-diversa>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.321, de 30 de dezembro de 1999**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3321.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

CEDAW – CONVENÇÃO SOBRE A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS MULHERES. 1979. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-eliminacao-de-todas-formas-de-discriminacao-contras-mulheres>. Acesso em: 19 jul. 2020.

CONVENÇÃO AMERICANA SOBRE DIREITOS HUMANOS. San José, Costa Rica, 22 nov. 1969.

CORPORACIÓN LATINOBARÓMETRO. **Informe 2018**. Santiago de Chile, 2018. Disponível em: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LAGOS, Marta. **El fin de la tercera ola de democracias**. Corporación Latinobarómetro. Santiago de Chile, 2018. Disponível em: <http://www.latinobarometro.org/lat.jsp>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LEÃO, Naiara. Believing without belonging: the 21th-century “religion”. **Medium**, 2018. Disponível em: <https://medium.com/@naileao/believing-without-belonging-the-21th-century-religion-e3876bca4f01>. Acesso em: 17 jul. 2020.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Meta 6 – Educação Integral Indicadores**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6->

-educacao-integral/indicadores. Acesso em: 17 jul. 2020.

PROTOCOLO DE SÃO SALVADOR. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. São Salvador, El Salvador, 1988.

RUBIN, Gayle. **Pensando o sexo**: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes, revisão de Miriam Pillar Grossi. 54 p. [1984]. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sexo.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 jul. 2020.

SEFFNER, Fernando. A escola e a construção de um “modus vivendi” de valorização da diversidade e de respeito aos diferentes modos de ser. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Diferenças e desigualdades no cotidiano da educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2017a. p. 227-256.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. **Educação Unisinos**, v. 20, p. 48-57, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9284>. Acesso em: 17 jul. 2020.

SEFFNER, Fernando. Ocupar é viver a escola. *In*: CATTANI, Antonio David (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017b. p. 13-40.

EDUCAÇÃO E ANDRONORMATIVIDADE: A ESCOLA E A (RE)PRODUÇÃO DA GRAMÁTICA SOCIAL MASCULINA

GUILHERME HOWES NETO

O tema trazido para a apresentação e o debate neste seminário é uma reelaboração de um extrato da tese (HOWES NETO, 2017) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria em julho de 2017, sob orientação da professora Liliana Soares Ferreira. Nesse estudo, procurei demonstrar o fenômeno da andronormatividade. Por ora, tomo o fenômeno da andronormatividade como a instituição da gramática social masculina como norma, como um fenômeno vivido pela sociedade ocidental capitalista deste tempo baseado na consideração de um estatuto humano masculino como regra para toda a sociedade. Tudo aquilo que não estiver à altura dessa espécie de estatuto humano tende a ser considerado, por essa mesma sociedade, como menos importante, menos referente e mais suscetível à dominação. A consequência mais imediata desse fenômeno é o exercício de relações sociais desiguais, misóginas, homofóbicas e, de forma mais genérica, violentas e excludentes. Evidentemente, quando me refiro a “toda a sociedade”, não faço isso pensando o todo social como um amálgama uniforme e indistinto. É óbvio que, em determinados contextos, haverá variações, diferentes manifestações e diferentes dinâmicas, em que se evidenciará o fenômeno da andronormatividade. Faço isso apenas como recurso analítico, como expressão de processos sociais, em alguma medida constantes no tempo e com forte evidência empírica nos mais variados espaços.

O termo é um desdobramento de dois outros termos correntes nos estudos sobre sexualidades e masculinidades: trata-se da

“heteronormatividade” e do “androcentrismo”. Estas são desambiguações importantes a serem feitas, pois se referem à expressão que nomina o fenômeno que busco discutir neste texto. De forma geral, na literatura sobre o tema da assimetria social, moral e econômica entre homens e mulheres, muitos autores, desde a literatura clássica, nominam esse fenômeno como “androcentrismo” (SCOTT, 2007, p. 200-204), a ação “que dá maior atenção e importância ao homem e ao que ele faz” (JOHNSON, 1997, p. 171). Entretanto, aquela centralidade masculina denominada “androcêntrica” pela literatura atenta ao tema das sexualidades está aqui compreendida como “norma” e, por essa razão, “andronormatividade”. A distância semântica entre “norma” e “centro” é substancial e determinante para os fins da pesquisa que realizei.

Enquanto o centro é uma referência, algo desejável, a norma é uma regulação, uma imposição, algo necessário, impositivo. A questão moral referente ao centro é aquilo que o qualifica como “melhor”, já a questão moral referente à norma é o que a qualifica como “certa”. Semanticamente, há uma distância substancial entre o que é o “melhor” e o que é o “certo”. Na referência ao centro, “androcêntrica”, o masculino é “o maior valor possível”; com referência à norma, na “andronormatividade”, o masculino é “o único valor válido”. Novamente, do ponto de vista semântico, moral e político, há uma substancial diferença entre algo ser “maior” ou “melhor” e algo estabelecer-se hegemonicamente como “único”. Recai de modo positivo sobre a masculinidade (andro), como também sobre a heteronormatividade, a “norma”-lidade do comportamento humano.

Poder-se-ia, num primeiro momento, problematizar a normalidade como critério objetivo e científico; ou, em oposição à normalidade como um critério subjetivo, o que é normal para mim não o é para o outro. O ponto nodal é a norma-verdade, um casamento entre a normalidade e a verdade, verdade não como conhecimento objetivo ou subjetivo em relação ao pensamento, mas verdade como obrigação de pensar de uma certa maneira, em uma certa época, em determinado lugar (SENA, 2010, p. 9).

Muitas sociedades, em diferentes tempos e em diferentes lugares, foram e são androcêntricas, ao mesmo tempo que muitas, da mesma forma, não o foram. Há sociedades matricêntricas, ginocêntricas,

policêntricas e, assim, muitas outras formas de constituição de suas centralidades; entretanto, desde a origem do capital, sobretudo no mundo ocidental regido pela gramática de modo civilizatório capitalista, o padrão societal vigente, declarado ou não, legalmente instituído ou não, é exclusivamente andronormativo. Isso porque o capital também o é. Se a androcentria é um padrão societal secular ou milenar, ancestral e imemorial, a andronormatividade é um fenômeno específico da gramática do capital, assentada sobre suas construções acerca de “verdades” e “normalidades”, sobre suas bases empíricas consideradas válidas, “estatísticas”, matematizáveis, quantificáveis, mensuráveis, em detrimento da subjetividade que se objetiva social, política e materialmente, característica primordial do gênero homo. Esse termo foi amadurecido em meus estudos e pesquisas desde algum tempo. Desdobra-se do entendimento também de outro termo, “heteronormatividade”, que é tomar como norma dos relacionamentos (românticos, eróticos, afetivos) o par binário masculino/feminino. Em meu estudo, a “norma” referente não é o par binário, mas a própria masculinidade como regra e centro referencial de toda a sociedade, de uma forma geral, para todos os seus parâmetros.

Mas por que a Educação? Isso decorre, não exclusivamente, mas essencialmente, de minhas experiências de aula, em especial minha experiência nos espaços compartimentados da escola, e de tê-la tratado como uma experiência laboral reflexiva e ilustrativa da realidade social. Além dessas razões, qualifico a Escola como um privilegiado “laboratório social” particularmente constituído pela minha experiência como professor, mais especificamente na escola básica, pública, na qual trabalhei de 2007 a 2015, quando concluí o curso de Licenciatura em Sociologia. Desde então, pude não somente perceber as questões que nortearam¹ minha pesquisa de doutorado, como também

¹ A opção por este termo não é ocasional. A expressão “orientação”, como indicação de rumo, de caminho, está ligada ao contexto das grandes navegações europeias, logo após o Medievo europeu ocidental. O Oriente era o destino necessário, “correto”, único que interessava e que deveria ser seguido. Dessa forma, “orientar” significa determinar, apontar o caminho a ser tomado, sem a opção por qualquer outro; é uma imposição, uma certeza dogmática e indubitável. Era, já ali, o caminho do espólio, da exploração, por parte dos ibéricos exangues, ávidos por suor, sangue e recursos naturais, enfim, o caminho da emergência e da ganância do capital. Já a expressão “norte” refere-se ao polo magnético da Terra, que está localizado ao sul geográfico, arbitrariamente determinada pela ciência iluminista europeia. Ao saber onde se localiza o “norte” magnético, os

entender aquele “campo” como um lugar social notoriamente revelador para questões que preocupam a sociedade como um todo. Entendida assim, a Educação revela, condensa, expressa ou sintetiza a realidade social, como também é concretamente a própria realidade social, constituinte e constituída por essa realidade, a qual foi recortada metodologicamente para os fins daquela pesquisa.

Vários foram os episódios que evidenciaram o fenômeno da andronormatividade em suas mais diversas formas de manifestação, por vezes nitidamente identificáveis, por outras menos evidentes, porém não menos cruéis ou violentos. Quando se trata da presença, da ausência ou do silêncio da questão feminina na lei de uma forma geral, e nas políticas públicas, de forma mais específica; quando se trata das questões relacionadas ao gênero, ao corpo e à sexualidade; ou, ainda, quando se procura descrever o próprio fenômeno da andronormatividade, os discursos legais, os códigos morais que permeiam o cotidiano escolar, o currículo oculto nas práticas escolares, ou mesmo as narrativas do senso comum, tende-se a tratar essas questões como já identificadas, já enfrentadas ou já superadas. No entanto, observando-as mais de perto, convivendo no dia a dia da escola, atendendo aos componentes curriculares² em sala de aula, convivendo com os alunos no pátio da escola, no refeitório, nos eventos, em momentos extraescolares – em que os corpos e as condutas tendem a escapar da rigidez e do controle disciplinador –, observando as relações entre professores e estudantes, pais e professores, professores e professores, nas reuniões, na sala dos professores, enfim, realizando um exercício de “participação observante”³ entre

“navegantes” e “marinheiros”, podem seguir qualquer rumo, apenas tomando esse ponto como referência, como base segura para seguir o caminho que julgarem mais adequado. Assim entendido, “nortear” significa oferecer uma referência segura, para que, a partir dela, tome-se qualquer rumo, aquele ou outro; e nunca, entretanto, determinar um caminho necessário, unívoco, em detrimento de quaisquer outros tantos possíveis.

² Desde o período em que trabalhei como estagiário, como professor contratado temporariamente e como professor efetivo da Rede Pública Estadual, atendi aos componentes curriculares Sociologia, História, Filosofia e Seminário Interdisciplinar Integrado.

³ A noção de “participação observante” (FLICK, 2009; WACQUANT, 2002) está para além da técnica da observação participante. Se, nesta, a centralidade da ação está no observado que participa, naquela, o protagonismo reside no participante efetivo que observa. Em ambos, tanto a observação quanto a participação não se dão em um vazio, mas situadas dentro de um quadro teórico e metodológico rigorosamente situado.

os sujeitos envolvidos no ambiente da escola e suas relações, denota-se um cenário bem mais diverso e complexo. Nas práticas cotidianas e no convívio diário na escola, as questões relacionadas ao corpo, ao gênero e à sexualidade, que se refletem nas mais diversas formas de violência e opressão da condição feminina, são naturalizadas, aparecem como “norma”lizadas, grassam como se não fossem uma evidência.

Assim considerado, o fenômeno que pesquisei não permitia ser evidenciado apenas por meio de formalidades técnicas, como questionários, observações profundas ou esparsas, entrevistas formais ou quaisquer outras formas de tentativa de percepção, de dinâmicas que não se evidenciam tão positivamente. São evidências que surgem para o pesquisador, e para todos os sujeitos, apenas nas nuances das relações cotidianas, nas elipses, nos olhares, nas falas espontâneas, nos murais da escola, nos avisos, nos corredores, nos banheiros, no refeitório, nas reuniões, nos “conselhos de classe”, nas palestras, nas conversas privadas das salas de professores, nos intervalos das aulas, nas trocas dos “períodos”, no pátio da escola, durante o “recreio”; enfim, em uma infinidade de lugares sociais e situações que não podem ser concebidas por meio dos parâmetros mais convencionais.

Em *Sociedade de esquina*, o antropólogo Willian Foote Whyte escreve sobre as possibilidades e os parâmetros da participação do pesquisador junto ao grupo, ao “lugar social” que pesquisa. Ao discutir a questão dos limites da imersão do pesquisador junto aos seus sujeitos e a aproximação ao fenômeno investigado, o autor menciona que, “sentado e ouvindo, soube as respostas às perguntas que nem mesmo teria tido a ideia de fazer se colhesse [as] informações apenas por entrevista” (FOOTE WHYTE,

A participação observante pressupõe o papel ativo e marcado pela profunda interferência do pesquisador no campo em que se insere e estuda. O participante observador intervém, opera, é um autor mesmo dos processos que pesquisa. Aproxima-se bem mais de uma técnica do que de um método de produção de dados; é uma estratégia para sua produção. Combina uma miríade de formas de percepção de dados – documental, testemunhal, imagético, entrevistas, notas de campo, memoriais –, eventuais ou deliberada e intencionalmente provocados. Ao inverter o vetor “observador-ator” para “ator social-observador”, o pesquisador torna-se também ele um sujeito implicado em sua pesquisa. Neste caso, a validade científica não pode ser mensurada pelos caminhos mais tradicionais de validação da cientificidade, mas pelo movimento identificado e provocado pelo próprio processo da pesquisa, pela sua práxis.

2005, p. 304). Foote Whyte acrescenta, ainda, que depois de ter-se estabelecido entre o grupo, depois que sua “posição” nele estava muito bem definida, as informações chegavam até ele de forma mais espontânea, claras, possibilitando as mais profundas percepções. É nesse contexto que uma profunda vinculação do pesquisador com o seu campo de pesquisa permite vislumbrar fenômenos que, por outros caminhos, jamais teria a oportunidade de perceber e conhecer.

A escola, assim, configurou-se como um imenso “laboratório social” que permitiu, através de seu estudo, elucidar amplos processos sociais, compreendidos e expressos em suas peculiares manifestações, por meio de suas particularidades, recorrências, similaridades, silêncios e negações. Considero, nesse sentido, que meu trabalho de campo se estendeu desde pelo menos os últimos cinco anos até o momento em que passei a refletir sobre ele, rever as notas de campo, ponderar sobre seu significado. Nesse tempo, pude perceber não somente o movimento do fenômeno da andronormatividade dentro da escola, como também suas relações com o amplo conjunto da sociedade. Ao olhar para as relações sociais, os movimentos dos sujeitos na educação e, mais especificamente, na escola, vejo sujeitos histórica e socialmente determinados, jurídica e politicamente condicionados a agir como agem, comportar-se como se comportam, pensar e conceber o mundo, seus corpos e suas sexualidades como concebem.

O professor Fernando Seffner,⁴ da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em seu texto “Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade” (SEFFNER, 2011), parte de algumas “cenas escolares”, isto é, evidências tiradas de um cotidiano comum, reiterado e recorrente entre as escolas públicas, para mostrar como a escola constitui um cenário possível para pensar sobre questões que são prementes também na sociedade mais ampla. Para o autor, a escola tem papel central como instituição pública e não pode refletir os padrões privados da família, na maioria dos casos andronormativos e patriarcais. Para identificar esses amplos processos, suas manifestações

⁴ O prof. Fernando Seffner participou da banca de qualificação de minha tese. Sua contribuição foi substancial e decisiva à constituição do trabalho final.

mais profundas, é preciso estar atento às minúcias da convivência diária na escola, vivê-la em seu cotidiano. O autor propõe, no texto, pensar não “sobre a escola”, mas pensar “na escola”: “queremos estar na escola (sala de aula, corredores, banheiros, cantos do pátio, sala de professores)” (SEFFNER, 2011, p. 562). Inspirado nessa forma de reflexão, busco nela minha própria maneira de aproximação ao fenômeno que investigo e aos sujeitos por ele implicados. Tomando, assim, meu trabalho e minha vivência na escola naqueles anos, fico convencido de que estive pensando dentro da escola, mais especificamente “na escola”, atento às suas “cenas”, como também “sobre ela”, e suas relações com o social ampliado.

Seffner (2011) demonstra sua abordagem apresentando cinco “cenas escolares” que extrapolam o ambiente restritamente circunscrito da aula, compreendendo a própria escola como um conjunto de ambientes distintos e complexamente interligados, que juntos compõem o que se pode denominar cenário escolar. Uma cena escolar é algo bem mais abrangente do que uma observação de uma “aula” propriamente dita. Uma aula, assim amplamente compreendida, não começa e termina nela mesma; pelo contrário, dilui-se, reverbera e expande-se por todos os poros sociais do cenário escolar. Em qualquer lugar, há “lições” sobre os comportamentos, sobre os corpos, sobre o conteúdo, sobre o mundo e sobre a própria educação.

Uma dessas cenas narradas pelo autor me tomou em particular, pois evidenciou, de forma bastante clara, um fenômeno que já me preocupava, mas que, a partir dela, ganhou contornos muito mais nítidos. Seffner narra a cena anotada em seu diário de campo, ocorrida em abril de 2008, em que uma menina, estudante do oitavo ano, então sétima série, havia comparecido “novamente à escola vestindo um short muito curto e uma blusinha mais curta” (SEFFNER, 2011, p. 564). A situação causara “alvoroço na sala dos professores”, que, ao mencionarem sobre o assunto, comentaram que tal comportamento provocava “alterações nos alunos” e ainda que, na vez anterior que tal fato ocorreu, a menina foi mandada para casa. No dia seguinte, havia voltado à escola acompanhada pela mãe, que argumentava não ver problema na forma como a menina vestia-se. O autor aponta então que ocorre uma dissintonia entre o que acontece na escola e o que ocorre fora dela. Explica que percebemos “[...] uma explosão de meninas divulgadas pela mídia como modelos e manequins, em trajes provocantes, menores de

idade ou já maiores, mas nitidamente aparentando corpos quase que de criança [...]” (SEFFNER, 2011, p. 564), fazendo recair sobre a escola a pecha de controladora, de conservadora, ou mesmo de “atrasada”.

Tal cena me remeteu a outra vivida por mim na escola, que me fez perceber essa dessintonia entre os comportamentos dentro da escola e fora dela, o conservadorismo escolar em temas como sexo, questões de corpo e sexualidade, gênero, convenções religiosas e políticas, como também, e de forma muito mais severa, o quanto a escola reforça, reproduz, reitera e acaba produzindo, ela mesma, padrões conservadores, patriarcais, hetero e andronormativos, por meio de suas dinâmicas e atividades, didáticas ou não. No meio do ano de 2013, a escola em que eu trabalhava contratou uma palestra aos estudantes anunciada como motivadora para o estudo. Tratava de superação, de exemplos de luta por objetivos e também da importância de os alunos manterem-se longe das drogas. O palestrante fora sugerido pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação e, segundo informou em sua fala, já havia se pronunciado em outras escolas públicas da mesma coordenação. Haveria, na escola em que eu trabalhava, duas palestras, uma para o turno da manhã, para os estudantes do Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental (a que assisti), e outra para o turno da tarde, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a qual eu somente soube notícia.

Importa relatar aqui o ponto da palestra em que o autor me remeteu à “cena escolar” narrada por Seffner. Já ao final de sua fala, depois de ter relatado suas experiências de superação das drogas, de sucesso decorrente de seus esforços pessoais, o palestrante passou a tecer comentários sobre as formas de vestir e agir, em especial das meninas, em tom agudamente repreensivo, reprovador e arbitrário. Ele próprio, homem, de compleição física forte, que havia mostrado cenas suas em um telão praticando “artes marciais”, vestindo no dia da palestra uma camiseta justa ao corpo, enunciou que “uma menina que usa roupas justas e decotadas” não está se “preservando”, pois, segundo ele, “como diz o ditado, a fruta quando está muito de amostra, ou está bichada ou está podre”. A cena causou desconforto geral entre as pessoas no auditório. Havia cerca de 60 pessoas assistindo, em sua quase totalidade, estudantes do Ensino Médio, que também assistiam às minhas aulas nas disciplinas de História e Sociologia. Obviamente todos eles deram-se conta do absurdo que havia sido dito, e imediatamente iniciou-se uma

troca de olhares entre mim e eles, quase como se tacitamente me cobrassem uma posição sobre o que escutaram.

A palestra encerrou-se. Logo depois, foi aberto espaço para questões. Imediatamente, levantei o braço e questionei se, assim como “a fruta”, essas meninas que expunham seus corpos com roupas justas e decotadas também estavam “podres”? O interlocutor palestrante manteve firme sua posição e ainda acrescentou que, “se seus corpos estão tão à mostra, é porque sua carne está podre!” Reafirmou sua fala e me indagou diretamente: “Você não concorda?” Respondi-lhe que, obviamente, não concordava e indaguei se, da mesma forma, ele próprio, com uma roupa justa e cavada, não estaria também com a “carne podre”. Ele respondeu exasperadamente que não, pois era homem. Nesse momento, percebendo que a situação parecia fugir ao controle devido à exaltação dos ânimos, a diretora da escola tomou em mãos o microfone e, educadamente, agradeceu à palestra e encerrou o evento.

Durante todo o tempo em que ainda permaneci na escola e mesmo quando volto a ela ou quando encontro com alguns ex-alunos, um dos assuntos que todos lembram é o da “carne podre”, como eles próprios passaram a denominar o acontecido. Fiquei sabendo, tempos depois, que, na palestra do turno da tarde, na própria escola, e também em outras escolas, o palestrante narrava a discussão que teve comigo, sempre reafirmado que era lamentável que “gente” como “aquele professor” pudesse ser professor de adolescentes. Tudo isso contribui para ilustrar o que estou denominando de maneiras não lineares ou diretas de manifestação de uma cultura andronormativa na educação, mais pontualmente na escola. As maneiras pelas quais esses processos se efetivam, nos interstícios do cotidiano escolar, desde as falas e gestos, passando pelas ações aparentemente mais inoperantes, são muito eficientes em produzir padrões de comportamento e percepção de mundo, pois carregam toda o fardo de uma sociedade que lhes precede, produzindo-as e reproduzindo-as.

É por essa razão, por exemplo, que gênero, corpo e sexualidades são temas transversais na educação, pois atravessam transversalmente (perpendicularmente, cruzadamente) todos os conteúdos e todas as rotinas escolares. Para perceber isso e demonstrar o movimento do fenômeno da andronormatividade, realizei observações sistemáticas nas aulas de vários outros professores, ao longo de minha permanência

trabalhando na escola. Assim, pude perceber como uma professora, que jamais mencionou a questão do gênero ou da sexualidade em suas aulas, ensina sobre gênero, corpo e sexualidade. Mesmo afirmando nunca fazer distinção de tratamento entre meninos e meninas, reproduz, reitera e reforça padrões andronormativos em seu trabalho pedagógico.

No tempo de professor estagiário, em uma escola urbana de periferia, no componente curricular de Matemática, ao distribuir exercícios para os estudantes, a professora dispôs-se, por dois períodos de aula, a atender às dúvidas e aos questionamentos de uma turma de 17 estudantes, sete meninos e dez meninas. Ao longo dos 90 minutos de aula, atendeu a seis alunos particularmente, quatro meninas e dois meninos. Gastou, no atendimento a estes últimos, 21 minutos, sendo 11 minutos com o primeiro e dez minutos com o segundo. Na atenção às quatro meninas, gastou, ao todo, 17 minutos – com nenhuma delas demandou mais do que sete minutos individualmente. Repeti a experiência de observação por outras quatro vezes, totalizando cinco observações completas de dois períodos de aula cada uma. Reiteradamente, em todos os casos, os dados convergiram. Em nenhuma oportunidade, a professora permaneceu mais tempo com as meninas do que com os meninos. Pude auferir dessa situação que não é preciso falar ou tratar de gênero e sexualidade para construir noções sobre eles; basta, para tanto, que se aja concretamente. Em outras palavras, restou em cada estudante, atendido ou não, a noção de que Matemática, a exemplo das outras ciências ditas “duras”, é assunto masculino, que os meninos devem saber e dominar; às meninas, resta a preocupação com outros assuntos menos centrais nessa gramática de educação e escolarização que ensina, capacita e coloniza para o mundo social hegemônica e predominantemente masculino.

Outro conjunto de dados, que foram produzidos no tempo de professor contratado na mesma escola urbana de periferia e que corroboram aquelas primeiras conclusões, foram as observações feitas nos componentes curriculares Química e Física (nos dois componentes, as professoras eram mulheres). Neste caso, a questão interna que apontava os rumos das minhas observações era outra. Do que tratam, conversam, essas professoras com seus estudantes, meninos e meninas? De quais assuntos falam? Da mesma forma que na observação anterior, o intuito agora não era questionar diretamente se as professoras diferenciavam o

tratamento para meninos ou meninas. Elas estavam abertamente empenhadas em fazê-lo de forma equânime e imparcial, ainda mais diante da minha presença, justificada pela “nobre missão”, publicamente declarada, de “investigar as relações de poder dentro do ambiente escolar”. Era o que, de fato, eu estava observando, e o resultado a que cheguei, depois de dez períodos de aula de observação – cinco períodos do componente curricular de Química e cinco períodos de Física –, foi que, rigorosamente, os assuntos e temas que as professoras conversaram com os meninos relacionavam-se a trabalho, vida futura, atividade profissional; já com as estudantes meninas, os temas giravam, sem exceções, em torno de vida doméstica, cuidados com o corpo e relacionamentos erótico-afetivos. Da mesma forma que na observação anterior, sem sequer tangenciar as expressões “corpo”, “gênero” e “sexualidade”, as aulas de “Ciências da Natureza” constituíam-se de verdadeiras instruções subliminares sobre corpo, gênero e sexualidade, demarcando-se, mesmo que não direta e abertamente, os lugares e os comportamentos sociais masculinos e femininos, binariamente definidos e hierarquicamente discriminados.

Por fim, uma outra observação ainda acrescenta dados para pensar a respeito do fenômeno da andronormatividade e suas relações com a escola e com a educação, desta vez na condição de professor efetivo do quadro do magistério estadual. A escola onde realizei as observações possui um pátio de, aproximadamente, 400 metros quadrados, cobertos, e nele, em um dos lados, localizam-se os banheiros. Curioso notar que, junto à porta do banheiro feminino, parte esta do banheiro visível do lado de fora, há um espelho, e o mesmo não acontece no banheiro masculino.⁵ A presença desse espelho é sintomática, elucidativa e reveladora sobre a questão feminina, sobretudo no que se refere à questão do corpo feminino. Realizei observações sistemáticas por cinco semanas consecutivas, sempre às quintas-feiras, quando eu não tinha aula no quarto período, aquele que se segue imediatamente ao intervalo, denominado “recreio” na escola. Fazia a observação do lado oposto do pátio, a aproximadamente 20 metros da referida porta. A observação realizada naquele horário tinha suas

⁵ A organização do espaço é a mesma no segundo andar do prédio da escola, porém as observações foram realizadas no térreo, contíguo ao pátio da escola, em contraste com o segundo andar, em que os banheiros ficam em frente a um corredor.

peculiaridades: por ser o horário logo após o intervalo, quando havia uma descontração física mais intensa, quase todos os estudantes lanchavam ou desciam para a “merenda”. Logo após esse horário, o uso do espelho impunha-se como uma necessidade no sentido de recompor o ajuste da roupa, dos cabelos, da maquiagem, enfim, de toda uma disciplina física que se espera de uma “menina”. Como na porta do banheiro dos meninos não havia espelho, nenhum deles sentia-se cobrado a realizar tal “recomposição”. Esse é, portanto, um imperativo feminino. Reconstituir sua aparência torna-se uma obrigação feminina, sobre seu corpo, seu jeito de ser e vestir, de se comportar, de agir.

A observação da relação das meninas com o espelho evidencia, de forma claramente discriminada, sobre qual grupo de corpos recai um maior controle social. É como se a escola, como todo processo social ampliado, expressasse, verbalizasse, através do espelho, uma tácita regra social que vale apenas para as meninas, mulheres, no limite, o feminino. A regra social, a norma social que regula o corpo feminino e prescinde dessa regulamentação para o corpo masculino, é que seu corpo e seus comportamentos carecem de julgamentos, de “ajustes”, são uma questão de controle social e público – obviamente, todos esses controles são regradamente masculinos, marcadamente andronormativos.

É evidente que nenhuma escola imporia abertamente uma vigilância mais severa, controladora e punitiva sobre as meninas, mas é reveladora a presença de espelhos nos lugares sociais para o público feminino, demonstrando que o controle e a instituição de um padrão social andronormativo se realizam pelos poros da vida social e da vida escolar, nas suas “cenas”, nos gestos, nas hesitações, nos olhares, na arquitetura, na decoração, na organização e disposição dos espaços, ou seja, na simples e aparentemente inocente e prosaica presença de um espelho. Toda essa série de observações realizadas entre os anos de 2007 e 2015 me permitiram desenhar os contornos do fenômeno que se evidenciava, ainda que esparsamente. O conjunto de percepções retiradas da realidade empírica, amadurecido pela relação com a bibliografia, foi lenta e progressivamente definindo os contornos do fenômeno da andronormatividade e suas relações com a escola, com a educação e com o social ampliado. Sem uma ou sem a outra, mas sobretudo sem ambas em conjunto, possivelmente, jamais eu teria percebido, mesmo que provisoriamente, o movimento fenomênico do meu objeto de estudo.

Ao cabo desse processo, já contava com esse rico material empiricamente produzido, mas ainda sem um pressuposto teórico que proporcionasse pensar sobre esse conjunto de dados articuladamente, ou tampouco que reunisse toda essa série de percepções empíricas sobre a assimetria entre masculino e feminino, em torno de questões mais bem elaboradas; enfim, eu ainda não tinha de fato um “problema de pesquisa”, ou melhor, eu identificava um problema, mas não sabia como questioná-lo. Conseguia apenas perguntar, provisoriamente, por que isso é assim. Foi então, e aí posso dizer que tenha acontecido o *insigh*,⁶ que se desencadearam todas as conexões que vieram a determinar a pesquisa, materializada no texto da tese.

No dia 14 de março de 2014, no Salão Azul (esses dados estão em meu caderno de notas), do Centro Universitário Franciscano, onde eu trabalhava como professor, ocorreu a palestra⁷ “As meninas más da Literatura escrita por mulheres”, proferida pela romancista e estudiosa Lélia Almeida, evento este extremamente provocador para as evidências sobre as quais eu vinha refletindo. Ao fim da fala da professora Lélia, ao problematizar o fato de que, muitas vezes, nem as próprias mulheres são capazes de produzir um texto literário feminino, no qual as mulheres sejam protagonistas e empoderadas, uma das debatedoras, a professora Jurema Gorski Brites, trouxe para o debate o breve texto de um *post* do *blog*⁸ da palestrante, intitulado “Carne de segunda”, editado em 11 de junho de 2013, que dizia:

⁶ Este termo está relacionado com o conceito weberiano de “ideia”. No texto “A ciência como vocação”, Max Weber elabora uma compreensão de que isso que denominei de *insight* é um compósito inextricável de inspiração e esforço, de “entusiasmo e trabalho, e acima de tudo ambos em conjunto, é que criam a ideia. [...] de qualquer modo, as ideias chegam quando não as esperamos, e não quando estamos pensando e procurando em nossa mesa de trabalho, [elas] chegam quando lhes apraz” (WEBER, 1979, p. 161-162), em um processo espontâneo, criativo, profundamente provocado pelo trabalho.

⁷ Evento promovido conjuntamente pelo Curso de História da Universidade Franciscana (UFN), em nome da professora Nikelen Witter (hoje professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), e pelo Curso de Ciências Sociais da UFSM, em nome da professora Jurema Gorski Brites, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Gênero e Saúde (Gepacs).

⁸ Lélia Almeida é também autora do *blog* “Mujer de Palabras” (<http://mujerdepalabras.blogspot.com.br/>).

Quando minha mãe fez quinze anos, a tia dela disse, minha querida, você não é uma moça bonita, portanto, seja boa! Ontem vi uma mãe dizendo pra filha adolescente que ria às gargalhadas com uma amiga na rua: não ria deste jeito, seja mozinha, assim os rapazes não vão olhar pra você! Não deve haver perversidade maior do que esta na história da nossa cultura, a de que sejam as próprias mulheres que tenham de ensinar às suas filhas que elas não valem nada.

Aquele texto caiu como uma verdadeira “bomba”, para usar um jargão do senso comum, sobre minhas análises. Fiquei profundamente perturbado com o turbilhão de informações que aquele texto produziu sobre meus dados, sobre o que eu estava pensando e sobre tudo que ele proporcionava questionar. Aquele dia era uma terça-feira, e ao longo daquela mesma semana passei a revisitar toda a literatura que estava na base de minhas pesquisas sobre corpo, gênero e sexualidades até então.⁹ Parecia que os dados de campo, as evidências, haviam “se encaixado”. Eu tinha então um pressuposto sólido, nítido, claramente definido, sobre o qual, e a partir do qual, eu podia elaborar as questões da minha pesquisa de doutoramento. Faziam sentido, mais do que nunca, todas as evidências produzidas.

A assimetria social, e de poder, entre o masculino e o feminino, assim, não é algo que diga respeito a ela mesma, ou, pelo menos, não somente a ela mesma. O conflito, a assimetria social entre masculino e feminino, não é algo vivido direta e imediatamente entre uns e outros, mas mediado por algo anterior e mais amplo que determina, implica, modula e regula essas relações. Nesse sentido, o que se deve analisar e compreender não são os conflitos diretamente vividos nos cotidianos social e escolar, mas suas relações com os processos que lhes constituem. É por essa razão que as formas de opressão, violência, discriminação,

⁹ Este tema já era um conteúdo constante em minhas leituras e pesquisas. Isso decorre de minha atividade docente no Ensino Superior, quando fui professor substituto na UFSM, ministrando as disciplinas de Introdução às Ciências Sociais para Saúde e Antropologia para a Saúde, nos cursos de Fisioterapia, Odontologia, Enfermagem e Terapia Ocupacional; e na UFN, com a disciplina de Sociologia & Saúde, para os cursos de Fisioterapia, Biomedicina, Terapia Ocupacional e Nutrição. Nessas disciplinas, temas como corpo e saúde são prementes, sobretudo quando relacionados ao gênero e à sexualidade.

desigualdade, assimetria entre masculino e feminino, não podem ser percebidas e compreendidas pelas suas manifestações diretas e abertas, mas em processos sociais históricos, legais, estruturais, culturais, econômicos e sociais que lhes constituem e lhes constituíram. Por outros termos, não há um (simplesmente compreendido) conflito entre masculino e feminino, não há opressão linear e direta de uns pelos outros. Essa questão, esse dissenso entre masculino e feminino não se explica nem se compreende observando suas relações mesmas, mais evidentes empírica e concretamente; mas, antes, compreendendo processos sociais anteriores e muito mais amplos que instituíram essa gramática social assimétrica, violenta, opressora e andronormativa.

Nesse contexto, os dados produzidos passaram a fazer muito mais sentido, na medida em que não eram dados explicativos do fenômeno, mas evidenciadores dele. Para captar o movimento do fenômeno da andronormatividade, era preciso descolá-lo dos dados mais imediatos, da realidade empírica, e situá-lo em planos de determinações e mediações mais amplas e complexas. Quando Lélia menciona que “são as próprias mulheres” também responsáveis pela opressão feminina e assimetria de poder entre os sexos e gêneros, está pondo em evidência um conjunto de percepções profundas sobre a “história da nossa cultura”, uma história social legitimadora e centralizadora da condição masculina, chancelada e reafirmada pelas instâncias legais de poder, e (re)produzida nos mais diversos lugares sociais, em especial na escola, por meio do trabalho dos professores, de seu trabalho pedagógico, em maioria, realizado por mulheres.

Não se trata de responsabilizar as mulheres, ou de absolver os homens, mas de compreender a sociedade toda, em conjunto, em que a gramática social supera e opera sobre as condutas e percepções mais imediatas, sobre as relações sociais mais concretas. A voz de Simone de Beauvoir, em uma entrevista de 1975 à TV francesa, ecoa essa concretude nas palavras da escritora Lélia Almeida e reverbera, sobre o que procuro demonstrar com o fenômeno social da andronormatividade, com uma lucidez impressionante.

Ser mulher não é um dado natural, mas o resultado de uma história. Não há um destino biológico ou psicológico que a defina como tal. Foi uma história construída o que a fez primeiro, a história da civilização que resultou em seu *status* atual e, depois,

para cada mulher em particular foi a história de sua vida, em especial de sua infância, o que a determinou como mulher e criou nela algo que não é um dado, no sentido de uma essência, mas que cria nela o chamado ‘eterno feminino’, feminilidade. [...] Em grande parte são as mães e mulheres que ensinam meninas a serem meninas e meninos a serem meninos. E isso porque elas mesmas foram filhas de uma mulher e mantêm essa tradição. Porque, de um lado, elas têm nelas esse modelo feminino tão arraigado que imaginam que uma mulher que não fosse como elas seria um monstro, e sua maior preocupação é que a menina seja bem feminina. São elas, de fato. Mas isso, ao mesmo tempo, sob a pressão dos homens. O conjunto dos homens ensinou ao conjunto das mulheres a se portar como dependente, passiva, submissa, apagada (BEAUVOIR, 1975).

Foi na tentativa de compreender o que leva as pessoas a aceitar a condição de ser “carne de segunda”, desse “eterno feminino dependente e apagado”, dessa espécie de pedagogia feminina às avessas, que ensina “passividade e submissão”, que fui em busca de uma base material que me permitisse pensar tudo isso concretamente. No entanto, essa base material constitui tema para outro texto. Por ora, esse conjunto de dados e análises aqui apresentadas permite, mesmo que provisoriamente, afirmar que a educação e, em especial, a escola chancelam, aberta ou tacitamente, a diferença e a opressão, por meio de uma consciência social histórica e culturalmente transmitida e reproduzida. Posso afirmar que produzimos e reproduzimos, por meio do trabalho pedagógico e da educação escolarizada, uma sociedade hegemonicamente legitimada e justificadamente (pelos padrões sociais vigentes e legitimados) masculina, patriarcal e sexista, porque a própria educação e a escola, como instâncias centrais da vida social, estão também imersas na gramática social andronormativa do capital.

■ Referências

BEAUVOIR, Simone de. Porque sou feminista. (Pourquoi je suis féministe). Programa “Questionnaire”, de Jean-Louis Servan-Schreiber. In: **Simone de Beauvoir e o Feminismo**. França: Émission Premier Plan, 1975. 1 DVD.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOOTE WHYTE, Willian. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

HOWES NETO, Guilherme. **Dialética e andronormatividade**: o trabalho pedagógico na gramática do capital. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

SCOTT, John (org.). **50 Sociólogos fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2007.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio/ago. 2011.

SENA, Tito. Os relatórios kinsey: práticas sexuais, estatísticas e processos de normali(ti)zação. In: **Fazendo Gênero 9**. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Florianópolis: UFSC, ago. 2010.

WACQUANT, Loïc. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: _____. **Ensaio de sociologia**. Biblioteca de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: J. Zahar Editores, 1979.

APONTAMENTOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL EM “TEMPOS DE CRISE”

ELENA MARIA BILLIG MELLO

*A libertação autêntica, que é a humanização em processo,
não é uma coisa que se deposita nos homens.
Não é uma palavra a mais, oca, mitificante.
É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens
sobre o mundo para transformá-lo.*

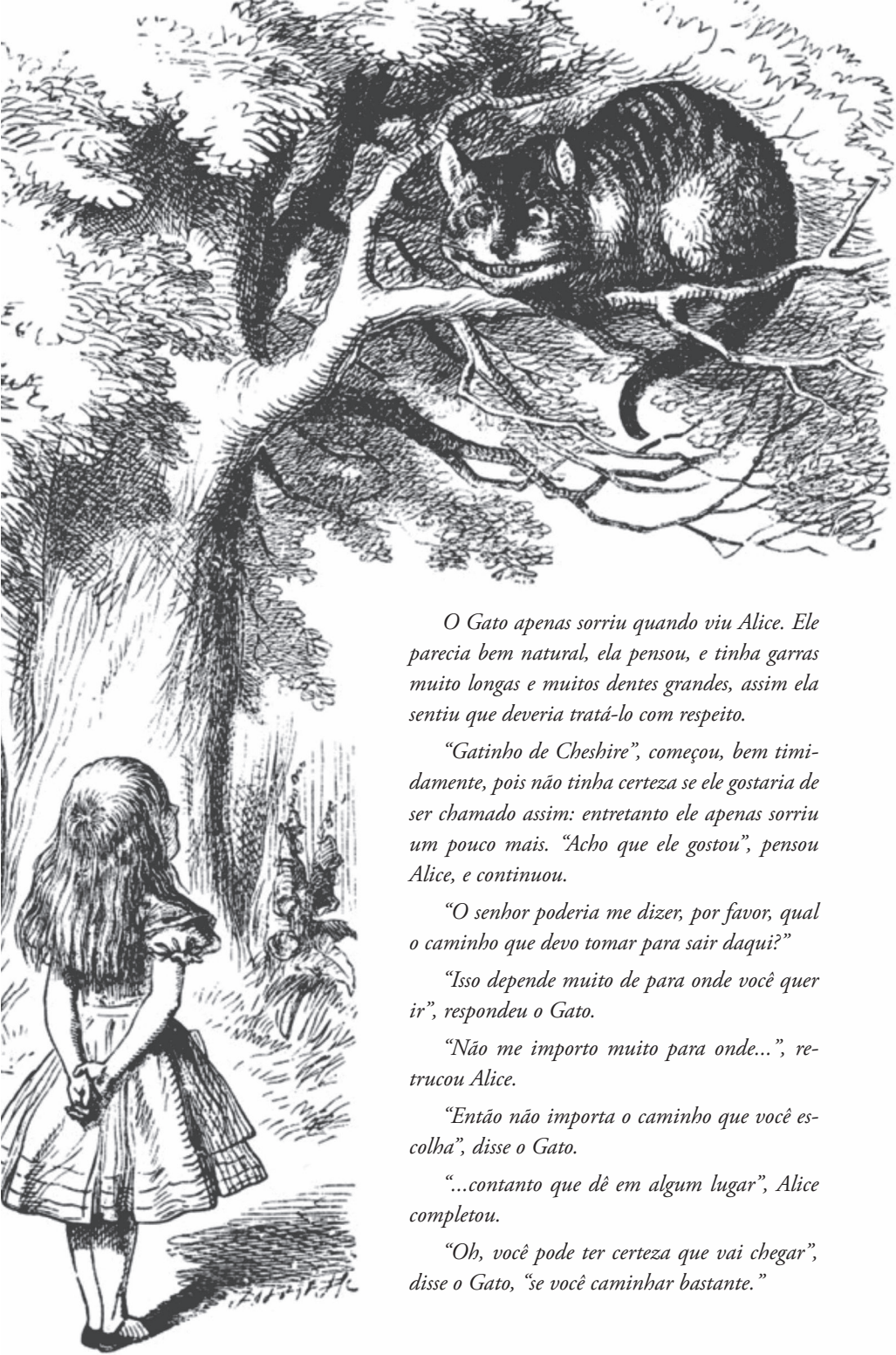
(FREIRE, 2011, p. 67)

Este texto é uma escrita atualizada do diálogo realizado com os participantes do IV Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais na Educação, realizado na Universidade Federal do Pampa – *campus* Uruguaiana, no dia 22 de outubro de 2017. Esse diálogo objetivou provocar reflexões sobre a recente política educacional no Brasil e os desafios à sua implementação nos espaços-tempos educativos.

O atual contexto da política educacional leva-nos a refletir, a partir do fragmento da *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 2002), na passagem do diálogo entre Alice e o Gato Cheshire:

A partir dessa metáfora, nesses tempos de crise, precisamos saber para onde queremos (e precisamos) caminhar. Para tanto, analisar a política educacional nos possibilita entender as intencionalidades na produção dos textos da política e como estes se materializam na prática.

Assim, a análise conceitual-analítica de Sander (2007), aqui usada, focará aspectos do projeto da Escola Sem Partido, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Curricular para a Formação de Professores.



O Gato apenas sorriu quando viu Alice. Ele parecia bem natural, ela pensou, e tinha garras muito longas e muitos dentes grandes, assim ela sentiu que deveria tratá-lo com respeito.

“Gatinho de Cheshire”, começou, bem timidamente, pois não tinha certeza se ele gostaria de ser chamado assim: entretanto ele apenas sorriu um pouco mais. “Acho que ele gostou”, pensou Alice, e continuou.

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.

“Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.

“...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.

“Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante.”

■ Análise conceitual-analítica da atual política educacional: breves apontamentos reflexivos

Temos ciência de que a política educacional envolve “[...] uma política pública de corte social, [e] é, por sua vez, profundamente atingida neste processo no que se refere aos rumos da educação no país” (GISI, 2003, p. 93). Abarca também, conforme Luce e Farenzena (2006), ações de governo que produzem efeitos e influenciam a vida dos cidadãos. Esse conjunto de ações, que denominamos de políticas educacionais (no plural), efetivam-se no cotidiano dos profissionais da educação.

Coadunamos com as ideias de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), segundo os quais a política educacional pode (e deve) ser transformada em um processo diverso (e contestado), sujeito a diferentes interpretações dependendo de onde “é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula [...], mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso”. Para esses autores, a “política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Percebemos que a política envolve texto e discurso, e a linguagem é usada como convencimento, justificativa às proposições:

A linguagem da gerência educacional baseia-se largamente nas palavras/vocabulário do mundo dos negócios (FROWE, 1992). Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à ‘lista das palavras mais usadas’ vocábulos como monitoramento, gerenciar, avaliar, caracterizando a ‘linguagem da implementação’ das medidas recomendadas. (BOWE; BALL, 1992 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 438).

Para entendermos com mais clareza os textos da política e para conhecermos melhor os seus “caminhos”, usaremos do exercício conceitual-analítico da política educacional proposto por Sander (2007), que envolve quatro modelos de gestão da educação, concebidos à luz

dos critérios de desempenho administrativo, quais sejam: eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política e relevância cultural, complementados pelo paradigma multidimensional democrático.

Quanto à eficiência econômica, o autor argumenta que “é eficiente o indivíduo que produz o máximo com o mínimo de desperdício, de custo e de esforço, ou seja, o indivíduo que, na sua atuação profissional, apresenta uma elevada relação produto/insumo” (SANDER, 2007, p. 76).

Já a eficácia pedagógica visa, principalmente, à consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos, por meio da conciliação de interesses.

Segundo Batista (2009, p. 71), com base nos estudos de Sander, no paradigma da efetividade política, “[...] são englobadas as estratégias de ação organizada de todos os atores participantes na construção da ação pública. [...] [A efetividade política] reflete a capacidade administrativa para satisfazer, numa arena de conflitos e construção de consenso, as demandas concretas feitas pela comunidade externa”.

Por sua vez, o paradigma da relevância cultural é concebido através da participação cidadã, cuja preocupação principal é com o desenvolvimento humano sustentável e a promoção da qualidade de vida na educação e na sociedade. Conforme Sander (2007, p. 83), “a relevância sugere a noção de pertinência, de ligação, de relação com alguém ou com algo”.

No contexto atual de “crise”, emergem projetos na área educacional que intencionam (re)organizar o sistema nacional de educação, a fim de torná-lo “ideologicamente neutro”, visando à eficácia pedagógica num paradigma de eficiência econômica. Com isso, concordando com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430), buscamos “formas de compreender e intervir criticamente neste processo”, a fim de “investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças”.

Com isso, reflexões coletivas e críticas surgem: “Quais os caminhos trilhados na busca de legitimação das reformas? [...] E como poderemos construir novas lentes para interpretar os textos da reforma, compreender e intervir criticamente nos rumos desta política?” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

Frigotto (2017) denuncia que, nas últimas décadas do século XX, ocorreram o desmanche do setor público, o ataque ao sistema público

educacional e a desvalorização do magistério, protagonizados pelos “homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais” (p. 28). Complementa afirmando que “o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha de disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alterados” (FRIGOTTO, 2017, p. 28).

Somos sabedoras de que a Escola Sem Partido¹ é uma das formas de atingir o professorado, o currículo, a gestão, a forma de constituição da escola. É um movimento que surgiu no ano de 2004, como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.² O projeto foi criado com o objetivo de “dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”.

No dizer de Macedo (2017, p. 508):

Sua principal estratégia foi, inicialmente, a judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando. Como resultado dessa pressão, tramitam na Câmara e no Senado Federal, desde 2015 e 2016, respectivamente, projetos de lei que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de modo a nela inserir um ‘programa escola sem partido’.

Em outubro de 2018, o projeto Escola Sem Partido, que estava para ser votado na Câmara dos Deputados, teve sua redação alterada, expressando que, nos materiais didáticos e paradidáticos, nos conteúdos curriculares, nas políticas e planos educacionais e nos projetos político-pedagógicos das escolas, ficavam restritas as noções de gênero, orientação sexual, ideologia de gênero e preferências políticas e partidárias.

¹ Projeto de Lei nº 193/2016, elaborado pelo Senador Magno Malta (PR-ES).

² Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>.

Fica evidente que esse projeto visa repreender, punir o “assédio” ideológico nas escolas, intencionando proibir manifestações ideológicas e político-partidárias de professores, como exemplificado a seguir:

Entre as diretrizes propostas, o quinto artigo do documento, relacionado ao exercício dos professores, na sala de aula, menciona que o mesmo não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. (CAPAVERDE; LESSA; LOPES, 2019, p. 205).

Nesse sentido, o professor passa a ser não mais o profissional da educação, mas apenas um prestador de serviços que tem a função de transmitir os conteúdos. Isso vai de encontro ao que expõe a Constituição Federal de 1988, no seu capítulo sobre a Educação, mais precisamente em relação aos princípios da liberdade de ensinar e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Nessa linha de pensamento, a BNCC, assim como a Escola Sem Partido “propõem uma ‘escola partida’ entre a educação e a política, como se isso fosse possível. Não sem razão disputam o currículo escolar, que é um processo de seleção cultural e ideológico” (CIAVATTA, 2017 apud FRIGOTTO, 2017, p. 12).

A própria BNCC, nas diversas versões propostas desde 2015, surge como política para instituir um ‘novo’ currículo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (aprovada no final de 2017) e para o Ensino Médio (aprovada no final de 2018), que foi compilada em um único documento em 2019.³

A última versão da BNCC propõe um currículo baseado em competências gerais para a educação e competências específicas para cada etapa da educação básica e para os componentes curriculares. Junto à discussão da BNCC, encontramos o projeto de reestruturação do Ensino Médio, com a organização curricular por itinerários formativos.

³ A última versão da BNCC está disponível no portal do Ministério da Educação (MEC): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-%20anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192.

Entidades da área educacional analisaram a BNCC, entre elas a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que teceu críticas à Base e elaborou nota,⁴ entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em que ressalta alguns aspectos negativos desse processo, como a retomada do modelo curricular pautado em competências, ignorando as Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos, e a retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC, refletindo seu caráter contrário ao respeito à diversidade.

Nesse cenário da produção do texto da política curricular, podemos perceber que a efetividade política envolveu diversos atores políticos na arena de interesses e conflitos, em que os objetivos foram se alterando e o resultado focou na perspectiva das competências. Essas competências (conceito polissêmico e complexo) visam atender às necessidades mercadológicas. Como no dizer de Freitas (2017), a elaboração da BNCC não é um problema em si, “é a política educacional gerencialista usada na elaboração e para qual se destina, o que se reveste, aqui, de um grave problema”. Notamos, novamente, a predominância da eficiência econômica na política educacional.

Refletimos com Shiroma, Campos e Garcia (2005) no que se refere às intenções dos autores dos textos da política, e de outros autores que procuram dar sentido a esses textos oficiais, em que a mídia e o mercado editorial têm papel estratégico. É o que estamos percebendo no caso da BNCC, por exemplo, com a editoração de novos livros didáticos em todas as áreas do conhecimento.

Relacionada à política curricular da BNCC, encontramos a proposta de uma base para a formação de professores, também elaborada a partir de competências formativas. Essa política foi lançada pelo MEC em 18 de outubro de 2017, a partir de uma apresentação⁵ da secretária da Educação Superior da época, Maria Helena Guimarães de Castro,

⁴ “A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate”, publicada em 14 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>.

⁵ Esta apresentação está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192.

tendo por base a proposta de uma Base Nacional de Formação Docente para nortear o currículo de formação de professores. Essas diretrizes que compõem a BNC-Formação inicial de professores para a Educação Básica estão respaldadas legalmente na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

A referida resolução toma como referência a BNCC, como no que consta do artigo 3º: “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019), bem como competências específicas e habilidades.

Em continuidade, no seu parágrafo único, esse texto da política de formação de professores estabelece que as competências gerais docentes, as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas compõem a BNC-Formação. Explicita também, no artigo 4º, que as competências específicas se referem a três dimensões fundamentais da formação docente que se integram e se complementam na ação do professor, as quais são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (BRASIL, 2019), aspectos esses que exigirão estudos mais aprofundados.

Várias entidades educacionais criticaram a política de formação de professores anunciada pelo MEC.⁶ Uma delas foi a manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo Ministério, da qual destacamos:

A política de formação de professores definida de forma impositiva pelo Ministério da Educação, sem diálogo com as IES, com as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e com os professores/as, representa mais um grave retrocesso para a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação que leve em consideração a necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação desses profissionais, sobretudo desviar a

⁶ Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/pnf-notadaentidades-20-10-17.pdf>.

atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional. (ANPED, 2017).

Freitas (2017) também faz sua crítica ao processo em que foi constituída a política de formação de professores, que propõe, seja na BNC-Formação, seja na BNCC, “aumentar o controle sobre a formação de professores e as escolas, dentro de uma visão de responsabilização verticalizada e pragmática, guiada pelo objetivo de aumentar os índices do IDEB em avaliações nacionais”. O autor complementa destacando que a formação e a qualificação dos professores não são relevantes, mas sim a “qualificação do ensino na sala de aula [...], que pode ser obtida de outra forma, pela padronização do material didático e plataformas de ensino *on line*, a partir de uma base nacional comum curricular”.

Retomamos as colocações de Sander (2007 apud MELLO, 2010, p. 46-47), segundo o qual as reformas dos anos 1990, decorrentes do movimento neoliberal e da globalização econômica, revelaram uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo empresarial e comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalidade administrativa e a flexibilização laboral. Esse movimento se acentuou no período de transição para o século XXI.

A partir de breves apontamentos da atual política educacional, revisitamos o pensamento freireano sobre ensinar a pensar de forma crítico-reflexiva. Para Freire, “pensar certo” é um ato comunicante:

[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele - o pensar certo - é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos (FREIRE, 2010, p. 37).

A seguir, finalizamos estas breves reflexões, ainda com muitas incertezas sobre os caminhos possíveis e suas intencionalidades.

■ Considerações finais

Nesse cenário da política educacional atual, continuamos a nos questionar: como reconstruir o paradigma multidimensional, proposto por Sander? Que paradigmas e critérios de desempenho predominarão no contexto da prática da política educacional? Eficiência econômica, eficácia pedagógica, efetividade política, relevância cultural ou outros? Esse é um assunto que requer uma análise posterior à implementação dessas políticas.

Neste momento, no texto das políticas, percebemos que há a predominância da perspectiva mercadológica, em que as políticas educacionais, por meio da eficácia pedagógica, visam alcançar a eficiência econômica em detrimento da relevância cultural. Ao mesmo tempo, destacamos que o paradigma da relevância cultural possibilita trabalharmos com as diferenças, a diversidade, o pertencimento, as relações, o desenvolvimento da cidadania.

Nessa rápida retomada das políticas educacionais recentes, damos-nos conta de que teremos que resistir e, ao mesmo tempo, atuar “por dentro” das políticas, nas brechas, nos entre-meios, (re)interpretando o proposto, de forma mais ética, estética e criativa, para que seja possível a constante (re)construção da cidadania com relevância social e democrática.

Para refletir com Freire (2010, p. 69, grifo nosso), “somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*”.



Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPed. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC**. 20 out. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BATISTA, Neusa. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino**: uma política pública em ação. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias. “Escola sem Partido” para quem? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 204-222, jan./mar. 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas** (1865). Tradução de Clélia Regina Ramos. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em: 10 abr. 2020

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 7-15.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. “*Fake policy*” na formação de professores. Avaliação Educacional - blog do Freitas, 20 out. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/20/fake-policy-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

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

GISI, Maria Lourdes. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, Maria Amélia; GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior**. 1.ed. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003, v.1, p. 91-103.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. EDP 03 001. **Políticas públicas de educação**. Porto Alegre: UFRGS/Faced, mar. 2006. (Notas de aula).

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MELLO, Elena Maria Billig. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da educação básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006)**: convergências e divergências. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

AS CRIANÇAS, AS CULTURAS E A UNIVERSIDADE: NOTAS SOBRE INFÂNCIA E MATERNAGEM INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS

Infância

*Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala — e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
— Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.*

Carlos Drummond de Andrade

A inspiração principal para escrita deste texto vem das crianças indígenas, com as quais convivi, de 2011 a 2015, no espaço da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Na época, eu atuava como docente colaboradora da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica e as crianças (dos povos Guarani, Kaingang e Laklânô/Xokleng) acompanhavam suas mães, nos períodos de Tempo Universidade.

Digo que acompanhavam as mães porque, embora muitas delas também tivessem seus pais e tios, por exemplo, matriculados no curso, era devido à presença materna que as/os pequenas/os deslocavam-se para a UFSC. Para todas e todos que nos dedicamos a estudar com crianças, o cuidado e, especialmente, o cuidado das mulheres que criam essas crianças é, por vezes, uma dimensão difícil de localizar: queremos falar do protagonismo infantil, das categorias utilizadas pelas crianças para situarem-se no mundo e explicá-lo; queremos falar das aprendizagens necessárias, das fases da vida, mas, para isso, nem sempre conseguimos dar conta dessas especificidades sem dar demorada atenção aos adultos.

Vez ou outra, surgem questionamentos sobre a natureza do estudo, tais como: estamos falando de uma pesquisa cujo foco é o ponto de vista das crianças ou o cuidado? A crítica feminista dos anos 1970 também alerta para possíveis armadilhas no momento de estudarmos a maternidade: a mulher não pode ser reduzida a um organismo com útero, seios e vagina, destinada à reprodução de pessoas e do espaço doméstico!

Sem perder nenhuma dessas construções de vista, a intenção aqui é falar sobre como as crianças percebiam a universidade e como foram adaptando-se à rotina de acompanhar as mães no Ensino Superior. De início, é preciso dizer que a figura materna é uma referência fundamental dos pequenos. Há tempos, a antropologia da criança fala que o cuidado destinado à infância, nas sociedades indígenas, é tarefa compartilhada pelo grupo de parentesco. Em outros espaços, pontuei que essa divisão tende a reunir mais mulheres do que homens e que, no caso Mbya-Guarani, que investiguei durante a pesquisa de doutorado, o processo de produção de pessoas passa por uma constituição feminina de corpos (JESUS, 2015).

Desse modo, o fio condutor das reflexões aqui expostas é a maternagem, compreendida como o ato de cuidar e a condição de possibilitar desenvolvimento saudável a uma criança, bem como à sua constituição

como pessoa. Destaque-se que o termo “saudável”, quando se está falando de diferentes concepções de infância, não necessariamente estará enquadrado nos padrões biomédicos vigentes, mas sim no rol de cuidados e aprendizados que cada grupo social define como necessários às suas crianças.

■ As crianças e a universidade

A Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica é organizada pelo regime de alternância, intercalando Tempo Universidade (aulas concentradas na UFSC) e Tempo Comunidade (atividades desenvolvidas na comunidade de origem de cada estudante). No período em que estive vinculada ao curso, o Tempo Universidade durava de 15 a 20 dias, com aulas no período da manhã e da tarde,¹ mantidas com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind). Essa proposta foi lançada pelo Ministério da Educação em 2008 e executada pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pela Secretaria de Educação Superior e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O foco esteve na formação, em nível de graduação, de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas. Nos termos do edital de convocação:

O PROLIND apoiará projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão, promovam a valorização do estudo de temas indígenas relevantes, tais como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, e possibilitem a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas. Os projetos apoiados deverão também promover a capacitação política dos professores que atuam na docência aos indígenas, como agentes interculturais na promoção e realização dos projetos de suas comunidades. (BRASIL, 2008, p. 39).

¹ Por vezes, aconteciam aulas noturnas: disciplinas ofertadas para estudantes que tiveram reprovação, palestras etc.

Cheguei na UFSC em fevereiro de 2011, quando a primeira etapa de Tempo Universidade (TU) do curso estava sendo finalizada. O projeto inicial oferecia 120 vagas, divididas em turmas de 40 estudantes de cada etnia: Guarani, Kaingang e Laklânô-Xokleng. Porém, foi na segunda etapa de TU, em maio, que comecei a ter contato maior com as crianças. Um dos meninos, que se tornou meu amigo com o passar dos dias, já acompanhava os pais desde quando ambos cursavam o Magistério Indígena em Santa Catarina. Filho de professores que estavam em busca de formação, fora para espaços institucionais de educação desde muito pequeno.

Sua experiência, por assim dizer, aliada às habilidades desenvolvidas pelas crianças para conviverem, umas com as outras, em ambiente que lhes é estranho, possibilitou que cada uma delas, ao chegar para o TU, fosse somando-se a um grupo pronto para descobrir a UFSC. Criavam e contavam histórias, caminhavam entre a sala da secretaria e as salas de aula, inclusive aquelas que não eram da Licenciatura Intercultural, causando surpresa a muitas/os docentes e alunas/os da Universidade.

A criança destoa no ambiente institucional, sua espontaneidade, curiosidade e faixa etária parecem incompatíveis, para muitos, com esse espaço acadêmico. Ela mobiliza uma preocupação incomum, não vista quando as mesmas pessoas encontram crianças em outros espaços públicos.

Em sala de aula, chamam a atenção com seus risos, choros e gritos espontâneos. Aos poucos, aprendem a controlar o cansaço e a birra, olhando baixo para aquela figura próxima ao quadro, responsável pela aula (a/o professora/professor), a quem todas/os escutam. Se acaso algum dos pais necessitava repetir uma disciplina ou participar de algum curso ou palestra, permaneciam na UFSC por cerca de dez horas no dia. Essas crianças desenvolveram, assim, um profundo aprendizado sobre seus corpos: tempo de ficar parada/o em sala, sem muitos atrativos; alimentação diferente; espaço restrito para caminhar, brincar e conhecer; e distanciamento do colo materno.

As alunas mães, com bebês, levavam consigo uma cuidadora adulta (mãe, irmã). Já as que tinham filhos um pouco maiores, a partir de um ano de idade, por exemplo, por vezes levavam seus filhos e filhas mais velhos/as para vigiar a/o mais nova/o. Quando o choro ou mesmo o riso solto começava, acionava-se a/o cuidadora/or para que pudesse dar atenção à criança.

Para as mães, levar os filhos para a universidade é sempre um processo delicado, especialmente se estão “sozinhas” na sala de aula.² Querem aprender, participar das discussões, aproveitar o momento de leitura e escrita que cada disciplina disponibiliza no TU, mas precisam, vez ou outra, sair da sala, ficar em pé para ninar o bebê, fazer barulhos que supostamente podem “atrapalhar” a aula. Contudo, a Licenciatura Intercultural também tinha a característica de reunir mães e crianças, algo que nem todos os cursos superiores são capazes de proporcionar.

Havia uma sala para cuidadoras/es e crianças, com alguns brinquedos, lápis de cor, folhas para desenho e colchonetes. As mães tinham a possibilidade de sair da aula e ficar ali para amamentar, consolar a/o filha/o ou simplesmente checar se estava tudo certo. Era também um espaço para conversar com outras mães e cuidadoras/res, compartilhar acontecimentos, angústias e alegrias.

Diferentemente da sala de aula convencional, as salas da Licenciatura Indígena eram mais abertas às crianças. Isso porque a educação das crianças, em contextos ameríndios, passa pela necessidade de estar junto ao seu grupo de parentesco, acompanhando todas as atividades da vida social. Embora essas configurações mudem de um povo para outro, via de regra, as crianças não são impedidas de estarem nos espaços públicos, com suas famílias. Assim, a presença da criança na universidade é antes uma possível preocupação para a instituição do que para os colegas, que não percebem a presença infantil com estranheza:

A LII [Licenciatura Intercultural Indígena] conseguiu garantir que as crianças acompanhassem suas mães estudantes, condição fundamental para que algumas mães pudessem frequentar a Universidade, com o auxílio de cuidadoras. As crianças eram levadas a cada etapa, transitavam pelo espaço universitário, às vezes assistiam às aulas junto com suas mães e, aos poucos, foram crescendo na Universidade. Ali os acadêmicos indígenas reproduziam, de certo modo, o jeito de cuidar das comunidades indígenas: todos olhavam as crianças, muitos colegas de sala ajudavam as mães carregando seus filhos no colo, empurrando o carrinho e cuidando para que nada acontecesse às crianças, enfatizando a coletividade na criação das mesmas. (TASSINARI; JESUS; MELO, 2019, p. 404).

² Algumas mulheres eram colegas de seus cônjuges.

Entre as crianças, o processo de adaptar-se à UFSC passou por muitos momentos de conversa, brincadeiras e trocas. Sendo a maioria falante da língua de seu povo, ensinavam termos, umas às outras, enquanto estavam reunidas. Criavam expressões na língua do outro para referirem-se às pessoas externas, usando do humor como inspiração e baseando-se em características físicas ou comportamentais das pessoas sobre as quais conversavam.

Criaram para si códigos específicos para utilizarem em suas brincadeiras e compartilharam uma longa lista de impressões acerca do espaço institucional, bem como dos não indígenas que estavam na Universidade. Os eventos acadêmicos lhes eram interessantes. O menino guarani, que mencionei anteriormente, por vezes fazia chamada ao microfone, um pouco antes das atividades iniciarem, e mobilizava os demais em episódios descontraídos frente às mesas de conferência.

O grupo de crianças maiores também aprendeu sobre o espaço do bosque da Universidade. Descobriu, em certo TU de verão, um pé de urucum com frutos. Em pouco tempo, as crianças surgiram com pinturas faciais, distribuindo sementes a quem tivesse interesse. Estávamos em aula, dialogando sobre leituras da disciplina de Práticas Corporais em Contextos Indígenas, quando meu amiguinho guarani surge com algumas sementes e propõe que eu continue a falar, enquanto ele faria uma pintura no meu braço. A atitude chamou a atenção da turma, especialmente porque ele foi encontrando dificuldade para compor um desenho proporcional, o que o desagradou.

Sendo a pintura uma técnica corporal que precisa ser aprendida, a ação do pequeno tornou-se exemplo de aula e durou o tempo de ele completar o contorno do meu braço, não chegando a cinco minutos. Descontraíu os estudantes, trouxe um exemplo específico para a disciplina e “treinou” suas habilidades com a pintura corporal. Ele próprio saiu com dúvidas de seu êxito e seguiu para fora da sala. Eu, como docente, fiquei com a sensação de que poderia ter desdobrado melhor aquele fato, tão rico, com os estudantes, mas o momento passou e seguimos na aula. O que não é possível afirmar, porém, é que ele ou qualquer outra criança tenha atrapalhado a aula.

Em verdade, as crianças gostavam de auxiliar as/os docentes. Quando percebiam que estávamos retornando do intervalo, por exemplo, avisavam os estudantes que estavam no corredor que a aula iria recomeçar. Perguntavam sobre recursos audiovisuais que utilizávamos,

acompanhavam a organização de oficinas e atividades práticas, incorporavam, aos poucos, os horários e a rotina universitária.

■ A maternidade e a universidade

Durante os quatro anos de formação das primeiras turmas, tivemos festas de aniversário infantis, chás de bebê e atividades culturais com a participação das crianças. O calendário acadêmico também recebeu influência delas: recordo que, em reunião ocorrida na Terra Indígena Laklânô, para planejamento do semestre, um dos pontos de pauta foram as aulas noturnas, que, por vezes, eram necessárias. Uma das estudantes, mãe de duas crianças, sendo uma delas recém-nascida, pediu que componentes obrigatórios não fossem alocados na noite, dado que as crianças estavam muito cansadas e se tornava praticamente inviável para as mães conseguir participar. O pedido foi considerado no momento de organizar as aulas, sendo que apenas eventos esporádicos continuaram sendo desenvolvidos no período noturno.

Durante a disciplina de Infância Indígena, planejada e executada por Antonella Tassinari, Clarissa Melo e por mim, procuramos trabalhar com a multiplicidade de concepções de infância, dadas tanto pela ciência eurodescendente quanto pelas populações tradicionais. O desenvolvimento dessa componente e o convívio com as crianças indígenas nos levaram a sugerir

a importância de refletirmos sobre a adequação dos nossos modelos para pensar a infância, de modo análogo ao que fez Strathern (2006) a respeito do gênero. Não se trata de discutir se gênero ou infância são categorias universais, mas de pensar nas metáforas que têm sido usadas por outros povos para categorizar as diferenças entre crianças e adultos. Nas nossas aulas, percebemos que os acadêmicos nos indicavam a necessidade de um ‘deslocamento’, nos termos da autora, dos limites de nossa linguagem. Esse ‘deslocamento’ indicava que as metáforas utilizadas por eles para definir crianças e adultos não se colocam como oposições ou atributos da pessoa ou de fases da sua vida. Fomos percebendo que infância poderia referir as posições que uma pessoa ou seu espírito ocupa num campo que envolve relações de parentesco e cosmológicas (TASSINARI; JESUS; MELO, 2019, p. 412).

Com base nisso, compreendo também a maternidade e o cuidado não como temas que sombreiam o protagonismo infantil, mas antes como assuntos que possibilitam compreender como a criança se constitui na relação com o feminino, com os saberes próprios do sentir e do nutrir. Criar crianças não é uma tarefa individual, tal como preconizou, em algum momento, a invenção do amor materno, solitário e sobrecarregado.

Destaque-se que, assim como a infância foi um dia criada (ARIËS, 1981), também as configurações da maternagem foram culturalmente constituídas. A localização nos espaços privados (ORTNER, 1979), as amas de leite e as babás contemporâneas são construções sobre o cuidado que nem sempre exigiram habilidades e ampla dedicação da figura materna. Como pontuou Elisabeth Bandinter:

É em função das necessidades e dos valores dominantes de uma dada sociedade que se determinam os papéis respectivos do pai, da mãe e do filho. Quando o farol ideológico ilumina apenas o homem-pai e lhe dá todos os poderes, a mãe passa à sombra e sua condição se assemelha à da criança. Inversamente, quando a sociedade se interessa pela criança, por sua sobrevivência e educação, o foco é apontado para a mãe, que se torna a personagem essencial, em detrimento do pai. Em um ou outro caso, seu comportamento se modifica em relação ao filho e ao esposo. Segundo a sociedade valorize ou deprecie a maternidade, a mulher será, em maior ou menor medida, uma boa mãe. (BANDINTER, 1985, p. 25).

Seguindo a perspectiva de Bandinter (1985), poderíamos afirmar que as maternagens indígenas estão relacionadas às necessidades e valores predominantes de cada grupo. Acrescentaríamos ainda que possuem estreita relação com as tradições de conhecimento (BARTH, 2000) e com as hierarquias (DUMONT, 1992). Logo, criar crianças, entre as sociedades indígenas, não depende unicamente do suposto amor materno essencializado. Caracteriza-se, sim, como uma ação coletiva, de modo que pensar a noção de pessoa entre tais povos implica pensar a partir do social, e não do individual (SEEGER; DAMATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1986).

A universidade, como fruto de uma tradição de pensamento eurocêntrica, foi criada para desenvolver habilidades e competências

individuais. O indivíduo, pensado como isolado, não tem família e dedica-se com muito esforço ao estudo, independente dos horários de aula e da idade dos filhos. Esse modelo talvez tenha funcionado muito bem para formar intelectuais homens, em um período remoto. Funcionou também, conforme aponta Miranda (1975), para formar mulheres solteiras ou casadas que tinham a possibilidade de pagar empregadas domésticas. Contudo, é restrito demais para criar espaços e tempos democráticos no Ensino Superior. Com a expansão e interiorização das universidades, temos o fato novo de que a empregada doméstica estuda e não tem quem possa cuidar de seus filhos ininterruptamente.

A chegada das mulheres indígenas e suas crianças à UFSC nos mostrou o quanto a interculturalidade, prevista no edital de 2008 do Ministério da Educação, não tem uma única via. A Licenciatura Intercultural não apenas ofereceu subsídios para as escolas indígenas, mas também mostrou elementos importantes para a organização do Ensino Superior. Para além de se pensar como um espaço de inclusão, a universidade necessita pensar-se como um espaço de diversidade, capaz de aprender com outras culturas e tradições de conhecimento.

Nos últimos anos, têm crescido organizações e espaços de debate sobre mães e pais universitários/os, com apoio significativo de pesquisadoras no campo dos estudos de gênero, bem como de mulheres mães e cientistas (e alguns poucos pais) de outras áreas do conhecimento. Contudo, as discussões ainda caminham na direção da garantia de espaços de Educação Infantil dentro da universidade, espaços para as crianças na biblioteca e restaurante universitário. São avanços importantes, mas que pouco incorporaram a dimensão da interculturalidade e do protagonismo infantil.

Há um imenso desafio (entre tantos outros) no horizonte de democratização do Ensino Superior, com vistas ao pensamento crítico, ao respeito às diferentes culturas e à formação integral da pessoa: compreender que a sociedade é feita também por crianças e que estas constituem-se pessoas em um contexto de cuidado! Esse mesmo cuidado tem sido mencionado pelas mulheres indígenas como essencial à formação humana. Nesse contexto, estar junto ao grupo de parentesco é condição básica para aprender como se vive, aprender que há dias que serão difíceis e que é importante viver bem com aqueles que nos cercam. Lembrando as palavras da professora guarani-nhandeva Sandra Benites: “a criança precisa sofrer junto”.

A aprendizagem infantil perpassa a presença, o conselho, o afeto e as redes de parentesco e cuidado. Isso não pode ser rompido porque a mãe está cursando uma graduação. As crianças nos mostram que a universidade, assim como os espaços de venda de artesanato, apresentações de corais, reuniões políticas na aldeia ou compras no centro da cidade, é apenas mais um espaço de vida e aprendizagem.

A “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, na qual a mãe dedica-se a coser, enquanto outra “voz que aprendeu a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu, chamava para o café”, não é a mesma das crianças que acompanharam as mães na Licenciatura Indígena. As crianças não leem Robinson Crusoé, mas falam mais de um idioma e são conhecedoras de muitas narrativas desconhecidas por parte significativa de quem atua no Ensino Superior. As crianças guarani com as quais convivi na *Tékoa Ko'enju* falam português, mbya e espanhol fluentemente.

O modo de vida narrado pelo poeta não é suficiente para caracterizar as infâncias que se constituem em relação às maternidades e maternagens presentes na universidade pública contemporânea. Ainda assim, a presença das mulheres e crianças indígenas no espaço acadêmico nos possibilita conhecer histórias que são, sim, “mais bonitas que a de Robinson Crusoé” e que podem contribuir para uma universidade capaz de atuar de forma mais ampla em processos de formação humana.

Democratizar o Ensino Superior opera no sentido de concretizar ações afirmativas, de reparar dívidas históricas com povos e comunidades tradicionais. Mais ainda, implica compreender as hierarquias sociais e os projetos de futuro desses grupos, pautados também por relações de gênero e geração. Nesse âmbito, pensar sobre maternagem no momento de organizarmos calendários, aulas práticas e atividades avaliativas torna-se tarefa fundamental. Se concordarmos que não há sociedade sem mulheres e crianças, por que deveria haver universidade sem elas?

■ Para encerrar...

Essas imagens foram retiradas do *site* da UFSC,³ em meio a uma galeria de 57 fotos que registram a formatura da primeira turma da Licen-

³ Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2015/04/diversidade-emocao-e-conquista-a-primeira-formatura-de-licenciatura-intercultural-indigena-da-ufsc/>.

ciatura Intercultural Indígena. O menino de terno esteve no curso desde bebê e, durante muitas etapas de Tempo Universidade, seu irmão mais velho o acompanhava para dividir com a mãe os cuidados com o caçula.



Considero tais registros simbólicos, não apenas porque os filhos estiveram com a mãe ao longo da graduação, mas também porque o menino não esteve intimidado com a formalidade do ato. Parece ter mesmo incorporado a universidade como mais um espaço em que esteve com sua mãe, e isso é mesmo transformador, do ponto de vista institucional: estamos falando de povos historicamente excluídos do ensino universitário, entre os quais as mulheres que se graduaram eram minoria.

O fato de que as crianças construíram o espaço universitário como rotina mostra-se como resultado de uma política pública que esteve voltada para processos de democratização da educação superior. Para além de formar docentes de escolas indígenas, a Licenciatura Intercultural mostrou às crianças a possibilidade de ingressar na universidade. O que um dia fora distante da realidade das aldeias, atualmente é uma possibilidade real para elas.

Ao desenvolver uma proposta de graduação intercultural, na qual se consideraram as especificidades da infância e das maternagens guarani, kaingang e laklânó-xokleng, a UFSC possibilitou que parte de uma geração olhasse para a educação superior como uma possibilidade concreta. Talvez essas crianças decidam por não ingressar na universidade, talvez escolham outros caminhos, mas o que realmente impacta, hoje, é que elas reconhecem a formação acadêmica como opção. Mais que isso, reconhecem que a graduação não é um espaço para construir verdades, mas para conhecer explicações sobre o real, estudar soluções para problemas e alcançar emancipação social.

■ Referências

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 3, de 24 de junho de 2008. In Diário Oficial da União, Seção 3, página 39, de 26 de junho de 2008. Brasília: DOU, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Trad.: John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

DUMONT, Louis. **Homo Hierarchicus**: os sistemas das castas e suas implicações. São Paulo: Edusp, 1992.

JESUS, S. C. de. **Pessoas na medida**: processos de circulação de saberes sobre o nhande reko Guarani na Região das Missões. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MIRANDA, Glaucia Vasques de. A educação da mulher brasileira e sua participação nas atividades econômicas, em 1970. **Cadernos de Pesquisa/15**, Fundação Carlos Chagas, p. 21-36, 1975.

ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem, assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michelle; LAMPHERE, Louise. **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. [Women, Culture and Society, Stanford, Stanford University Press, 1974.], p. 95-120.

ROSALDO, Michelle; LAMPHERE, Louise. **A mulher, a cultura, a sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. [Women, Culture and Society, Stanford, Stanford University Press, 1974.]

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986, p. 02-17.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; JESUS, Suzana Cavalheiro de; Melo, Clarissa Rocha de. Infância indígena no Sul do Brasil: considerações a partir de uma disciplina de Licenciatura Indígena. **Revista de @ntropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.

RELAÇÕES DE GÊNERO, FEMINISMOS E PRODUÇÃO DE SUJEITOS

ANA MARIA COLLING

Este texto fala de mulheres. Para escrever sobre feminismos e produção de sujeitos, achei necessário inicialmente falar sobre as relações entre as mulheres e o trabalho, assim como entre as mulheres e a educação. As batalhas que historicamente foram travadas pelas mulheres e os movimentos feministas são espaços que produziram os sujeitos femininos, tudo sempre perpassado pelo corpo, pela sexualidade, elementos protagonistas nas narrativas sobre as mulheres.

Quando historiadoras e feministas acreditavam que a batalha estava ganha ou pelo menos equilibrada no que diz respeito às relações de poder entre os sexos, eis que, de repente, irrompe pelo Brasil afora um movimento conservador e moralista que coloca novamente, em seu centro de debates e alvos, o corpo feminino. Não se pode falar de aborto, não se pode falar de sexo. Ou melhor, pode-se falar, desde que sob a ótica desses discursos neofacistas. Os movimentos Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero têm causado um grande estrago nos avanços conquistados com muita luta ao longo da história.

Se fizermos uma desconstrução, na perspectiva de Jacques Derrida, para quem desconstruir nada mais é do que “abrir” o discurso, não necessitamos de uma mirada muito longa. O movimento Ideologia de Gênero, que faz uma crítica retrógrada em relação às mulheres, aos homossexuais e às sexualidades, tem seu marco inicial em movimentos religiosos. Lembremo-nos do papa João Paulo II, que publicou a encíclica *Mulieris Dignitatem* em 1988, e Bento XVI, que creditou ao movimento feminista e aos homossexuais a crise por que passa a família. A família e a moral continuam sendo as palavras de ordem de quem

quer barrar qualquer avanço nas relações de gênero, inclusive a descriminalização do aborto.

Esses arautos da moralidade pública se esquecem das milhares de mulheres, quase sempre pobres, que morrem em consequência de abortos malfeitos. Se atendidas em hospitais, certamente muitas crianças não perderiam suas mães. Críticos ao aborto, quase sempre defensores da pena de morte, também se esquecem das milhares de mulheres que morrem, são violentadas ou abusadas em seus lares.

■ Mulheres e trabalho

As mulheres, ao longo da história, travaram lutas intermináveis em defesa da igualdade de oportunidades e de acesso à educação e ao trabalho. Foi uma batalha árdua e, no caso da educação, as vitórias foram lentas, porque o argumento da natureza feminina era mais forte. Utilizava-se o discurso médico para justificar o papel conferido à mulher na família e na sociedade. Seu corpo, com o útero lhe dando identidade, era a justificativa permanente para a negação de qualquer atividade fora do lar. A “sufocação da matriz” ou o “furor uterino” que deu origem à histeria atingia o cérebro, diziam os cientistas da época. Por esse motivo, as mulheres deveriam ser submissas ao homem, que as protegeria dos males.

A desvalorização do feminino e a sua consequente desqualificação são demonstradas, por exemplo, no caso da Medicina, pois somente em 1759 alguém se importou em reproduzir um esqueleto feminino, detalhado num livro de anatomia, para ilustrar suas diferenças em relação ao esqueleto masculino. Até então, havia uma estrutura básica do corpo humano, e essa estrutura era masculina. A mulher era, para a medicina, um homem malfeito, às avessas.

No século XIX, com o advento do capitalismo, o trabalho feminino ganhou destaque. Se as mulheres pobres sempre trabalharam, ganhando seu sustento em diversas atividades, além das tarefas domésticas, agora o olhar era dirigido para as mulheres das camadas médias, que passaram a ser objeto de observação e atenção, ao debaterem a conveniência, a moralidade e até a legalidade das suas atividades assalariadas.

Esse olhar à mulher trabalhadora implicava o próprio sentido da feminilidade e a sua compatibilidade com o trabalho assalariado.

Discutiam-se questões como: deve a mulher trabalhar por um salário? Qual o impacto do trabalho assalariado no corpo feminino e na sua capacidade de desempenhar as funções maternais e familiares? Que gênero de trabalho é adequado para a mulher? O trabalho fora do lar irá afetar a família? O dilema Lar x Trabalho estava colocado.

Moças da classe média tornavam-se professoras, enfermeiras e assistentes sociais. Os trabalhos para os quais se contratavam mulheres eram definidos como “trabalho de mulher”, passando a ideia de que o trabalho dos homens e o das mulheres tinha valores diferentes. Esse discurso ainda hoje causa debates calorosos, como a discussão sobre se a entrada da mulher no mercado de trabalho rebaixa os salários ou se a mulher somente ingressa em um posto de trabalho porque este é desqualificado. Os cursos superiores e os trabalhos relacionados ao cuidado ainda são ocupados majoritariamente por mulheres.

A organização espacial do trabalho, as hierarquias de salários, assim como a concentração de mulheres em certo tipo de empregos constituíram uma força de trabalho sexualmente segregada. Os pressupostos que inicialmente estruturaram essa segregação sexual – de que as mulheres eram mais baratas e menos produtivas do que os homens, de que só eram aptas para o trabalho em certos períodos da sua vida (quando jovens e solteiras) – pareciam confirmados pelos modelos de emprego feminino que eles tinham construído. A existência de um mercado de trabalho sexualmente segregado foi então tomada como prova da existência prévia de uma divisão sexual do trabalho “natural”. Joan Scott argumenta que a “divisão sexual do trabalho ‘natural’ é algo que não existe e que tais divisões são antes fruto das práticas que as tornam naturais, práticas de que a segregação sexual no mercado de trabalho é exemplo” (SCOTT, 1994, p. 464).

Enquanto jovens e solteiras, o trabalho das mulheres consistia em cumprir obrigações familiares; quando casadas e mães, era tomado como um sinal de dificuldades econômicas no lar e desvalorização do provedor, seu marido. As discussões sobre a inconveniência do trabalho remunerado para mulheres casadas eram formuladas no quadro de generalizações sobre a fisiologia e a psicologia femininas, fundindo, assim, mulheres casadas com mulheres em geral. Como resultado disso, maternidade e domesticidade eram sinônimos de feminilidade.

Esse discurso do trabalho das mulheres casadas tinha amparo na normativa legal que transformava a mulher casada em propriedade do

marido. Uma vez que não eram cidadãs e que não tinham acesso direto ao poder político, eram consideradas vulneráveis, dependentes e, como tal, necessitadas de proteção. O Código Civil de 1916, inspirado no código napoleônico, modelo para todo o Ocidente, transformou as mulheres casadas em relativamente incapazes, junto com menores, loucos e indígenas. Quando as mulheres conquistaram o voto, transformando-se em cidadãs políticas, o Código Civil continuava vigente, sem que isso causasse surpresa a ninguém. As mulheres casadas brasileiras somente perderam sua menoridade em 1962, com a implementação do Estatuto da Mulher Casada (EMC).

■ Mulheres e educação

Assim como ocorrera para conquistar o direito ao trabalho fora do lar, para conquistar o acesso à educação, longas batalhas também tiveram que ser travadas, não somente pelas mulheres, mas por todos aqueles que desejavam a igualdade entre os sexos e entendiam que a instrução era fator básico para a emancipação das mulheres. Os opositores à educação feminina bradavam que a educação igualitária entre os sexos destruiria a feminilidade da mulher e desviá-la-ia de seus principais objetivos, que eram o cuidado do lar e a maternidade.

Para romper com essa concepção de menoridade da mulher, de sua incapacidade em todos os assuntos que extrapolassem as paredes do “sagrado” lar, os movimentos de mulheres, os jornais e as associações combinavam suas reivindicações quanto ao acesso à educação igualitária, ao direito do voto e à cidadania política.

No final do século XIX, as brasileiras defensoras da emancipação feminina protestavam contra a sua exclusão das instituições nacionais de Ensino Superior, reivindicando oportunidades de educação iguais às concedidas aos homens. No Rio Grande do Sul, a professora Luciana de Abreu subiu num palanque público, em 1873, para denunciar a injustiça com que os homens tratavam as mulheres. Luciana de Abreu participava do jornal *Partenon* e morreu tuberculosa aos 33 anos. Diferenciava-se das demais mulheres porque discursava em público, atacando as injustiças que sofriam as mulheres de seu tempo.

A primeira legislação referente à educação feminina surgiu em 1827, mas a lei admitia meninas somente na escola elementar, não

nas instituições de Ensino Superior. A ênfase permanecia na costura, não na escrita. Mesmo a aritmética nas escolas femininas era inferior à ensinada aos meninos. A lei ordenava, e os pais desejavam, que as escolas femininas enfatizassem as prendas domésticas, jamais ensinadas aos meninos (HAHNER, 2003, p. 76). Contudo, no final do século XIX, algumas mulheres desejavam mais do que mero respeito e tratamento favorável dentro da família; queriam, sim, o direito à educação superior, que se tornara possível com lei educacional de 1879. O Imperador D. Pedro II, sensível às reivindicações femininas e à condição das mulheres, decretou a Reforma Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879, lei de reforma do ensino secundário e superior que concedeu o acesso das mulheres às instituições de Ensino Superior.¹

Apesar da legalização, as jovens que seguiam carreira universitária não eram bem vistas pela sociedade. Mesmo sendo permitido às mulheres frequentar algumas faculdades brasileiras, o direito ao sufrágio, que concederia cidadania política às mulheres, continuava um privilégio estritamente masculino.

Em 1875, uma jovem de 14 anos, Maria Augusta Generosa Estrela, deixou o Rio de Janeiro para estudar Medicina nos Estados Unidos. Resolveu fazer o curso após ter lido um artigo no *Novo Mundo*, jornal brasileiro publicado em Nova Iorque, sobre uma mulher americana que tinha obtido um diploma de médica. Além do pai e amigos, o próprio Imperador prestou-lhe assistência financeira, concedendo-lhe uma bolsa de 100.000 réis até sua formatura. Maria Augusta era uma exceção. Dom Pedro pagava as despesas de alguns estudantes brasileiros, mas poucas mulheres eram beneficiadas – algumas alunas do secundário ou de música.

Após ser oradora de sua turma de quatro graduadas no New York Medical College and Hospital for Women e cursar um pós-graduação em hospitais norte-americanos, Maria Estrela voltou ao Brasil, em

¹ O decreto de 1879 propunha reformar o ensino primário e secundário na sede da Corte e o superior em todo o Império. Rui Barbosa, relator do projeto, estudou a bibliografia norte-americana e europeia sobre o assunto, o que reforçou sua convicção de que a ignorância era sinônimo de atraso e miséria. Defendia a instalação dos jardins de infância e a educação para ambos os sexos no plano moral, religioso, técnico e artístico. Estabelecia que o ensino primário deveria ser leigo, obrigatório e gratuito. Essa reforma, na visão de Rui Barbosa, deveria promover mudanças sociais no país.

1882, para trabalhar como médica de crianças e mulheres na farmácia de seu marido, no Rio de Janeiro.

Outro exemplo em derrubar barreiras em relação à educação feminina foi Rita Lobato Velho Lopes, primeira médica brasileira, segunda médica da América Latina e primeira vereadora do Rio Grande do Sul. Transferiu-se da escola médica do Rio de Janeiro para a Bahia, onde era a única aluna mulher. Sua presença provocou um grande debate sobre a mesma temática – uma mulher deve estudar Medicina ou qualquer outro curso historicamente destinado aos homens?

De um lado, aventavam-se os argumentos fisiológicos, como o tamanho do cérebro, que as “impedia de reter a intrincada joia” das verdades médicas, afinal a mulher foi criada pela natureza, apenas para o lar, a família e a maternidade. Exemplo desse pensamento, um aluno do quinto ano de Medicina declarava que ninguém desejaria casar-se com uma médica, “viciada pelo contínuo costume de frequentar as ruas; assim tais doutoras deveriam abandonar suas carreiras ou permanecer solteiras, furtando-se ao dever de dar à pátria um cidadão e um membro à sociedade” (HAHNER, 2003, p. 149)

De outro lado, os que defendiam a presença feminina argumentavam que algumas mulheres poderiam dominar temas científicos e que as mulheres podiam e deviam estudar Medicina, apesar do cérebro menor. Portanto, a questão do cérebro menor ainda era presença obrigatória nos debates.

Se historicamente as mulheres atuaram como chazeiras e parteiras, dominando a medicina popular, as primeiras médicas do Brasil encontraram hostilidade e escárnio, porque desafiaram o exclusivo controle masculino de uma profissão de destaque, como a Medicina. Outras profissões ocupadas pelas mulheres provocavam menos resistência, porque não colocavam em risco o domínio masculino. Silvio Romero, renomado escritor brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras, escreveu uma crônica intitulada “Machona”, dedicada à formatura de Ermelinda Vasconcelos, primeira médica a formar-se no Rio de Janeiro e dedicada à obstetrícia. Em sua crônica ele afirmava: “Esteja certo a doutora que seus pés de machona não pisarão o meu lar” (REZENDE, 2009, p. 134-135). Mais tarde, a Dra. Ermelinda foi chamada para fazer o parto da esposa do escritor.

Em 1907, de acordo com o serviço de estatísticas, apenas uma mulher estudava Arquitetura no Brasil, uma estudava Engenharia, seis

mulheres estudavam Direito, seis se dedicavam à Medicina, nove à Obstetrícia, 22 à Odontologia e 56 à Farmácia. Nesse mesmo ano, enquanto em todo o Brasil, na educação primária, era maior o número de professoras – perfazendo dois terços do total de docentes –, nenhuma mulher ensinava nas escolas superiores – Medicina, Direito ou Politécnica (HAHNER, 2003, p. 199).

Somente em 1924, pela primeira vez, uma mulher foi indicada para integrar o corpo permanente de professores de uma escola profissional, a escola de Medicina do Rio de Janeiro. Carlota Pereira de Queiroz, eleita a primeira deputada brasileira, além de educadora e médica graduada, foi a primeira mulher a integrar a Academia Nacional de Medicina.

Mesmo depois de a educação superior para as mulheres ter se tornado uma realidade, com a lei educacional de 1879, a maioria dos homens cultos ainda defendia que a energia das mulheres deveria ser totalmente devotada ao serviço de suas famílias. Diziam muitos que o emprego feminino era necessário exclusivamente porque algumas mulheres fracasavam em conseguir a “melhor carreira feminina”, que era o casamento.

O discurso da função de mãe, de “guardiã do lar”, de elemento estabilizador dentro da família, assume um tom doutrinário e moralista, com a intenção de proteger a mulher contra as mudanças acarretadas por um mundo em transição. A obtenção de conquistas femininas é condicionada à segurança de que a função primordial da mulher, seu papel de mãe e de dona de casa, não seja afetada.

■ Gênero e feminismos

Para falar de gênero e feminismo nos dias de hoje, assim como em práticas sociais e produção de sujeitos, acredito que necessitamos nos situar, geográfica e politicamente, no país em que vivemos. O Brasil vive, na atualidade, um momento conservador não somente no campo da política, mas também, em especial, no campo da cultura, dos costumes e da moral.

Além de comporem a maioria do Congresso Nacional, ditando a moral do Brasil, os homens também decidem o que as mulheres podem ou não fazer com seu corpo. Em 2015, em um debate sobre o tema tabu aborto, e as manifestações mundiais sobre o direito ou não das mulheres

de disporem de seu corpo, Eduardo Cunha (então presidente do Congresso), hoje preso por corrupção, disse literalmente: “o corpo da mulher não pertence à mulher”. Recentemente, no final de 2017, esse mesmo Congresso tentou aprovar a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 181, que proíbe o aborto em mulheres vítima de abuso sexual.

Todas as manifestações que envolvem sexualidade, corpo, direito das mulheres de disporem de seus corpos têm sido acusadas de Ideologia de Gênero. Mas o que é gênero, afinal? O que é ideologia e o que acusam de Ideologia de Gênero? Gosto muito da explicação da fundadora do conceito de gênero, Joan Scott:

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, bem como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é causa originária da qual a organização social poderia derivar: ela é, antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (SCOTT, 1998, p. 15, tradução livre).

Para rapidamente tratar de ideologia, recorro a Norberto Bobbio quando a descreve em um sentido fraco e outro forte:

Significado fraco: Um conjunto de ideias e de valores, respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos;
[...]

Significado forte: Em Marx, ideias e teorias que são socialmente determinadas pelas relações de dominação entre as classes e que determinam tais relações, dando-lhes uma falsa consciência. É um conceito negativo que denota o caráter mistificante de falsa consciência de uma crença política. (BOBBIO, 1993, p. 585-597).

Para tratar de Ideologia de Gênero, esse movimento conservador e patriarcal internacional, recorro novamente a Scott em um texto seu,

intitulado “Os usos e abusos do gênero”, em que confessa que havia começado a perder interesse nos estudos de gênero, porque imaginava que os debates sobre as mulheres estavam resolvidos. Porém, rapidamente, deu-se conta de que esse conceito era alvo de uma acirrada disputa política. Gênero, segundo a autora, “se tornou um conceito impreciso; o lugar da contestação, um conceito disputado na arena da política” (SCOTT, 2012, p. 331).

Joan Scott relata que seu interesse retornou ao conceito de gênero quando foi surpreendida por um movimento na Europa, especificamente em uma controvérsia na França, em 2011. A antiga senadora e porta-voz do Vaticano Christine Boutin escreveu uma carta aberta para o Ministério da Educação francês, denunciando a “pedagogia direta e explicitamente inspirada na teoria de gênero”.

Segundo Scott, Boutin considerou essa teoria uma ideologia (desse modo, conjurando um tipo de marxismo ‘bicho-papão’) que não pertence ao currículo da ciência, porque “nega a realidade da diferença de mulher para homem”. Tratar-se-ia de um produto do ‘gay lobby’, insultado como uma importação dos Estados Unidos, especificamente influenciado por Judith Butler, que foi apelidada de papisa da teoria de gênero (SCOTT, 2012, p. 329).

O texto de Joan Scott, que foi publicado em 2012, antecipa o movimento atuante no Brasil que quer proibir qualquer discussão sobre a relação entre os sexos e a sexualidade e que se alastrou para o campo das artes, como vimos recentemente, com a proibição de mostras em museus. Criaram-se no país um culto ao ódio e uma intolerância que não tem medida. Para demonstrar o que pensam e disseminam sobre ideologia de gênero, nos púlpitos, nas bancadas, nas universidades etc., selecionei excertos com lugares de fala diferenciados. Entre eles, apresento o posicionamento do bispo da Catedral de Goiânia, num longo texto intitulado “O que significa o conceito ‘gênero’ e a ideologia que está por detrás dele”,² e dois textos do professor de História da Religião Felipe Aquino (Canção Nova), com os “sugestivos” títulos: “O perigo da Ideologia de Gênero; Reflexões sobre a Ideologia de Gênero” e “Você já ouviu falar em Ideologia de Gênero?”³

² Disponível em: www.arquidiocesedegoiania.org.br. Acesso em: 24 abr. 2017.

³ Disponível em: www.blog.cancaonova.com. Acesso em: 17 nov. 2017.

O bispo inicia o texto chamando de perniciosa “essa tal” de ideologia de gênero. Segundo ele (de maneira errônea), o conceito teria sido criado por sociólogos reunidos em uma conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Pequim, em 1995,⁴ e “solidificou-se na cultura global de tal maneira que afeta a compreensão da família, repercute na esfera política e legislativa, no ensino, na comunicação social e na própria linguagem corrente. Seus adeptos querem ensinar às crianças que elas, socialmente falando, não são homens ou mulheres, mas podem escolher qualquer opção sexual que quiserem”.

Segundo o bispo, a família, sempre invocada, não terá mais o formato fornecido pela natureza, pois a construção do gênero despreza as diferenças entre os sexos e as bases tanto biológicas quanto psicológicas, e as crianças e adolescentes poderão se construir e definir como melhor lhes agrade. As consequências da Ideologia de Gênero, de acordo como bispo, podem

produzir na educação das crianças e dos adolescentes – confusão nas crianças, [...]uso comum dos banheiros, promiscuidade, gravidez na adolescência, perda da autoridade paterna sobre a educação sexual dos filhos, impedimento do ensino da moral cristã mesmo nas escolas confessionais, etc.

A Catedral de Goiânia tem se destacado na publicação de textos sobre a Ideologia de Gênero. No mês de outubro de 2017, ao celebrar os 84 anos da capital de Goiás, o bispo Dom Washington falou sobre a missão do anjo da guarda, sobre a ideologia de gênero e sobre a violência na capital:

Ao fim da celebração, os políticos se dirigiram ao altar e receberam a bênção do arcebispo. Ele também comentou sobre a Ideologia de Gênero, ‘doloroso problema que desconstrói a obra criadora de Deus, a família e o próprio conceito de ‘ser humano’, criado à imagem e semelhança de Deus, como ser interpessoal, homem e mulher’. E indicou uma saída: ‘A solução para este gigante desafio se encontra na Palavra de Deus, na história ininterrupta da humanidade e na tradição da Igreja’.⁵

⁴ Disponível em: www.arquidiocesedegoiania.org.br. Acesso em: 17 nov. 2017.

⁵ Disponível em: www.arquidiocesedegoiania.org.br. Acesso em: 17 nov. 2017.

Já o professor Felipe Aquino acusa a Ideologia de Gênero, ou Identidade de Gênero, segundo ele sinônimos, de ser um movimento anticatólico, que define que a criança nasça sem um sexo definido: “quando a criança nasce não pode ser considerada do sexo masculino ou sexo feminino, pois mais tarde ela fará esta escolha”. Novamente o apelo à natureza:

Inclusive, já existem escolas para crianças na Suécia e na Holanda, onde não se pode chamar o aluno de menino ou menina, chama-os apenas de crianças, porque eles devem decidir quando crescerem se serão homens ou mulheres, o que é antinatural.⁶

Quando Michel Foucault analisa a produção de sujeitos, é desses movimentos que ele trata – discursos poderosos, entrecruzados entre si, tentando produzir verdades sobre os corpos, alvo privilegiado do poder. Como antídoto a essa produção excessiva de discursos sobre os malefícios que a questão de gênero acarreta, resta a escola, apesar de sua desqualificação como local de debate. Entendo que a escola/universidade necessita tratar com seriedade as questões de gênero, desmascarando o discurso sobre ideologia de gênero e enfatizando que gênero não é comunista, que a biologia existe, que a família, apesar de estar em crise, continuará a existir e que professores e professoras que trabalham com as questões de gênero não querem transformar todas as crianças em homossexuais nem as hipersexualizar.

Para transformar a cultura preconceituosa com o OUTRO, precisamos de políticas públicas nas escolas e nas universidades, que promovam o respeito às diferenças de gênero e sexualidade. Os novos sujeitos, as novas sexualidades, as novas parentalidades, os novos arranjos familiares estão presentes no tecido social, e precisamos falar sobre eles.

A radical desigualdade entre os sexos e o desprezo ao corpo feminino se materializam na violência contra a mulher, essa chaga mundial de difícil solução, que tem como pano de fundo a ausência de discussão sobre os corpos e suas liberdades. Apesar das leis igualitárias, essas violências permanecem. O Código Civil de 1916, que definia a supremacia masculina sobre o corpo feminino, já foi enterrado, mas

⁶ Disponível em: www.blog.cancaonova.com. Acesso em: 17 nov. 2017.

essa mentalidade permanece. A cultura de que o corpo da mulher é um corpo a ser violado resiste, e a resistência se manifesta com denúncias em todas as classes sociais e em movimentos como “mexeu com uma, mexeu com todas”, “vamos juntas”, “nenhuma a menos”, entre outros.

Judith Butler, no mês de novembro de 2017, chegando em São Paulo para ministrar uma palestra sobre gênero, foi hostilizada e agredida no aeroporto. Assim ela se manifestou, demonstrando, por um lado, a ignorância de quem lhe agride e, por outro, o movimento conservador, preocupante, que atinge variados países do mundo:

Eles argumentavam que eu havia fundado algo chamado ‘ideologia de gênero’. Não me parece que conhecessem meu livro Problemas de Gênero. Acreditam que promovo a ideia de que todos podem ter o gênero que quiserem e que não há leis naturais. A teoria que propus aceita que nascemos em meio a normas sociais que definem nossos gêneros, mas que também podemos construí-los em meio a limites. Meu objetivo era oferecer uma linguagem para quem se vê no ostracismo por não se adequar às ideias restritivas sobre o que é ser homem ou mulher. Mas a teoria nunca negou a existência de limites. Minha impressão é de que quem me agrediu pretende defender que o Brasil é um lugar onde pessoas LGBTQ não são bem-vindas, famílias são heterossexuais e o aborto é ilegal. Querem que não exista qualquer complexidade a respeito disso. O esforço é antifeminista, antitrans, homofóbico e nacionalista. Lembra as formas de neofascismo que estão aparecendo no mundo. (BUTLER, 2017).

Quando tento entender esse movimento que atravessa o Brasil e sua aceitação por grandes parcelas da população, só posso acreditar que parte de pessoas reféns de discursos e práticas, especialmente de grupos religiosos na política. Quando pregam contra ideologia, estão de fato impondo sua ideologia – antidemocrática –, desrespeitando a pluralidade e a diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. Ao gritar “queimem a bruxa” para Judith Butler, nem sabem eles o que foram e significaram as fogueiras da Inquisição.

Joan Scott ficou conhecida entre nós quando foi traduzido um texto seu intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Ela registra que gênero ainda se mantém como um conceito útil para a análise crítica:

Se pegarmos gênero como um guia não simplesmente como homens e mulheres têm sido definidos em relação ao outro, mas também que visões da ordem social estão sendo contestadas, sobrepostas, resistidas e defendidas nos termos de definições masculino/feminino, chegaremos a uma nova visão sobre as diversas sociedades, culturais, históricas e políticas que queremos investigar. (SCOTT, 2012, p. 347).

Com um olhar no movimento retrógrado de Ideologia de Gênero, Scott confirma que a abordagem da categoria de gênero abre caminho para novos pensamentos, novas interpretações e, certamente, novas políticas. Conclui afirmando que, longe de estar resolvido, “gênero é uma questão perpetuamente aberta: quando pensamos que foi resolvido, sabemos que estamos no caminho errado” (SCOTT, 2012, p. 347).

■ Produção de sujeitos

Ao tratarmos do trabalho e educação das mulheres, alguns temas são recorrentes: a natureza feminina e o tamanho de seu cérebro. Nossa proposta neste texto foi averiguar a construção dessas verdades que impediram às mulheres cidadania plena. Afinal, quem foram os responsáveis por essa construção discursiva ou, como nos ensinou Michel Foucault, práticas discursivas e práticas não discursivas, que constituíram sujeitos, estabelecendo-lhes profissões, lugares, aptidões, deveres etc.

O trabalho de Foucault nos ajuda a compreender como determinadas verdades são instituídas em um campo do saber e como isso dificulta uma outra forma de olhar o passado. Como foi possível acreditarmos como a-histórico ou natural algo que foi urdido nos embates da História? O que nos fez ser o que somos? É possível sermos diferentes, pensarmos diferente? Em suas últimas obras, apesar de abordar com mais ênfase o poder, Foucault observa que seu objetivo não foi analisar esse fenômeno nem elaborar os fundamentos de tal análise; “meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Em minha análise sobre a história das mulheres, dos feminismos, da produção de sujeitos, a obra de Foucault se torna necessária. Segundo ele, as falsas generalidades e os discursos variam ao longo do tempo,

mas a cada época passam por verdadeiros. O que aprendi com Foucault, quando dizia “sou simplesmente um historiador”, é que todos os discursos podem ser abertos e datados e que as verdades dadas são simplesmente interpretações num jogo entre poder e saber. Identificar o início da construção dos discursos e práticas que instituem verdades se aplica no caso das mulheres, na construção de sua natureza, de sua fragilidade, de sua desqualificação para o mundo público.

Os discursos constroem nossas subjetividades, e a verdade está no centro dessa construção. Guacira Louro expressa com competência nossas inquietudes nesses novos tempos, de alteridades e de críticas às verdades universalizantes:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um ‘problema’ e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. Não eliminamos a diferença, mas, ao contrário, observamos que ela se multiplicou – o que nos indica o quanto ela é contingente, relacional, provisória. A diversidade nos demonstra, mais do que nunca, que a história e as lutas de um grupo cultural são atravessadas e contingenciadas por experiências e lutas conflitantes, protagonizadas por outros grupos. Por isso temos de aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório. (LOURO, 2003).

Foucault defende que, para falar de sujeito, é preciso falar de “modos de subjetivação”, de como as formações de saber e os dispositivos de poder nos constituem como sujeitos. Subjetividade, para ele, refere-se ao modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade: “se digo a verdade sobre mim mesmo como eu o faço, é porque, em parte, me constituo como sujeito através de um certo número de relações de poder que são exercidas sobre mim e que exerço sobre os outros”

(FOUCAULT, 2002, p. 189). Se a produção da identidade através de práticas discursivas e não discursivas, disciplina e controla, ela também pode ser libertária e combater a neutralização das diferenças.

■ Referências

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. Brasília: EdUnB, 1993.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Entrevista Folha de São Paulo**. São Paulo, 21 nov. 2017. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 22 nov. 2017.

BUTLER, Judith. **Entrevista Via Meio**. Nov. 2017.

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

COLLING, Ana Maria. **A construção da cidadania da mulher brasileira: igualdade e diferença**. 2000. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

COLLING, Ana Maria. A construção histórica do masculino e do feminino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 13-38.

COLLING, Ana Maria. As primeiras médicas brasileiras, mulheres à frente de seu tempo. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS: UFGD, 2011, p. 168-183.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2002.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HAHNER, June E. **Emancipação do sexo feminino**: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940. Florianópolis: Mulheres, 2003.

LOURO, Guacira. Corpos que escapam. **Labrys**. Estudos Feministas (Online), Brasília/Montreal/Paris, n. 4, 2003. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 24 jul. 2020.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da História**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

REZENDE, Joffre Marcondes. **À sombra do plátano**: crônicas da história da medicina. São Paulo: Uniufesp, 2009

SCOTT, Joan. A mulher trabalhadora. *In*: DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Afrontamento, 1994, v. 4, p. 443-475.

SCOTT, Joan. **La citoyenne paradoxale**: Les féministes françaises et les droits de l'homme. Paris: Albin Michel, 1998.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, v. 45, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018>. Acesso em: 24 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NO CONTEXTO BRASILEIRO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

JANE FELIPE

O presente capítulo pretende discutir o conceito de violências de gênero, que pode assumir diversas formas, uma vez que os micromachismos, a violência benévola e os maus-tratos emocionais constituem a base para outras formas de violência – patrimonial, física –, nem sempre reconhecidas pelas próprias mulheres como violação de seus direitos. A educação, em seus mais diferentes níveis, precisa também fomentar esse diálogo, dentro dos princípios dos direitos humanos fundamentais, através da formação inicial e continuada de seu corpo docente, promovendo o debate entre os/as alunos/as e a comunidade.

Tais reflexões aqui propostas foram gestadas a partir das pesquisas realizadas na linha de pesquisa *Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, no eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*, que, ao longo de muitos anos, tem se dedicado a estudar esses temas, em especial no campo da educação. Cabe também ressaltar que, na qualidade de integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE), criado em 1990, pela professora Guacira Louro, não poderia deixar de mencionar a importância do referido grupo para as pesquisas e estudos realizados ao longo dessas três décadas, em relação às temáticas de gênero e sexualidade. Desde a sua fundação, temos produzido um significativo número de pesquisas sobre essas temáticas,¹ com o intuito de contribuir

¹ Só no eixo temático *Infâncias, Gênero e Sexualidade*, foram produzidas até o momento nove teses de doutorado, além de três em andamento; 15 dissertações de mestrado; três orientações de pós-doutorado e três em andamento (2020-2021).

para o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a proteção das infâncias e a equidade de gênero, em especial no âmbito das escolas e da formação docente.

■ Alguns dados estatísticos

Um dos temas de grande relevância no contexto atual diz respeito à violência cometida contra as crianças, em suas mais distintas formas, pois as estatísticas apontam que, no Brasil, crianças e jovens têm sido vítimas de inúmeros tipos de violência, a saber: violência doméstica, violência disciplinar, negligência, abandono, violência sexual, pedofiliação, além das violências sofridas na escola (*bullying*), muitas delas motivadas por homofobia. Segundo os *Atlas da Violência* de 2018 e 2019 (BRASIL, 2018, 2019), ambos produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), e o *13º Anuário de Segurança Pública* (BRASIL, 2019), houve um considerável aumento da violência contra crianças e mulheres. Segundo o Relatório mundial sobre violência e saúde (OMS, 2002, p. 5), a violência pode ser entendida como o

uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações.

Por sua vez, a violência intrafamiliar pode ser definida como

[...] toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno

Na graduação, foram produzidos, nos últimos anos (2009-2019), 14 trabalhos de conclusão de curso (TCCs) com as temáticas de gênero, sexualidade e infâncias, sob a orientação da Profa. Dra. Jane Felipe. De acordo com Medeiros (2018), a Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é a unidade universitária com maior número de TCCs, dissertações e teses sobre estudos de gênero armazenadas no Lume, representando 32,2% do total de documentos desse repositório. Segundo a autora, uma possível explicação está na presença do GEERGE e da linha de pesquisa, que tem extensa produção na área.

desenvolvimento de um membro da família. Pode ser cometida dentro e fora de casa, por qualquer integrante da família que esteja em relação de poder com a pessoa agredida. Inclui também as pessoas que estão exercendo a função de pai ou mãe, mesmo sem laços de sangue (DAY; COL, 2003).

Segundo os índices apresentados pelo *Atlas da Violência 2018*, podemos concluir que o Brasil é um país extremamente violento e racista, apesar de enaltecermos e vendermos a imagem de que este é um local de muita camaradagem, de que os/as brasileiros/as são receptivos/as, cordatos/as etc. Os números apontam que 56,5% dos homicídios são de homens jovens, entre 15 e 19 anos, e que 71,5% das pessoas que são assassinadas a cada ano no país são pretas ou pardas. Enquanto a taxa de homicídios de indivíduos não negros diminuiu 6,8%, a taxa de mortes da população negra aumentou 23,1% e, em 2016, por exemplo, a taxa de homicídios de negros foi duas vezes e meia superior à de não negros (16,0% contra 40,2%).

Com relação aos feminicídios, o *Atlas da Violência 2018* mostra que, em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, representando uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Em relação às crianças, o índice de estupro coletivo chegou a 43,7%, enquanto o estupro coletivo de adolescentes ficou na faixa de 20,1% dos casos. Em relação às crianças estupradas, os maiores agressores eram amigos ou conhecidos da família (30,13%), padrastos (12,09%) e os próprios pais (12,03%). É interessante observar a pouca diferença percentual entre agressores padrastos e pais biológicos, evidenciando, assim, o quanto a sociedade ainda trabalha com a ideia de uma família idealizada.

Segundo o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde (2018), houve um aumento de 83% nas notificações gerais de violência sexual contra crianças e adolescentes entre os anos de 2011 a 2017. Tal violência envolve assédio, estupro, pornografia infantil e exploração sexual. A maioria dos casos ocorreu dentro da própria casa e foi cometida por homens (92,4%). O estupro foi a violência mais notificada, atingindo 62% em relação às crianças, especialmente na faixa etária de um a cinco anos (51,2%). Entre adolescentes, esse número chegou a 70,4%, principalmente na faixa entre 10 e 14 anos (67,8%). As meninas foram as maiores vítimas: 74,2% entre as crianças e 92,4% entre

as adolescentes. Outro dado importante revela que as meninas e jovens negras são as maiores vítimas de violência sexual: 55,5% das meninas negras e 45,5% das adolescentes são abusadas, estupradas ou exploradas sexualmente.

Cabe lembrar que o Ministério da Saúde acredita que muitos casos nem chegam a ser notificados, pois o Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) ainda não foi implementado em todo o país. Apenas em 2014, os casos de violência sexual passaram a ser imediatamente notificados, sendo que, em 78,5% dos casos, a violência se deu na própria residência da vítima. Portanto, é fundamental falarmos sobre machismos, violência benévola, micromachismos, idealização do amor romântico e de família, paternidade e maternidade, como demonstramos em pesquisa anterior, intitulada “Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus-tratos emocionais e a morte”, em parceria com algumas universidades da Espanha.²

■ Por que falar desse tema na escola?

Ao nos depararmos com estatísticas tão expressivas em relação às violências de gênero, como as apontadas aqui, é necessário que a sociedade civil organizada possa promover e combater esse tipo de violência, que muitas vezes se torna invisível e pouco reconhecida como tal. Reiteramos que a escola e os cursos de formação docente têm grande responsabilidade na promoção desse debate e no combate a toda e qualquer forma de violência, cabendo-lhes a tarefa de problematizar tais

² Um dos principais objetivos da pesquisa, financiada pelo CNPq, consistiu em discutir estratégias sobre como trabalhar a temática dos maus-tratos emocionais na formação docente inicial e continuada, a partir da perspectiva de gênero, nos cursos de Pedagogia e Psicologia da UFRGS, FURG, UFPel, FAPA, Ulbra, UFSM, UNIFRA (Universidade Franciscana de Santa Maria/RS) UEX (Universidad de Extremadura, Espanha). Foi construído um questionário especialmente para levantar situações de maus-tratos emocionais entre mulheres. A pesquisa envolveu 15 cidades de diversas regiões do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Canoas, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo, Novo Hamburgo, Montenegro, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Santa Maria, Pelotas, Rio Grande, Arroio do Sal, São Luiz Gonzaga e Bagé) e seis cidades da Espanha (Cáceres, Badajóz, Sevilla, Málaga, Valência e Cádiz). A parte espanhola da pesquisa foi coordenada pela Profa. Dra. Carmen Galet, da UEX.

questões. Isso porque a escola é um espaço fundamental de incentivo, produção e ampliação do conhecimento, em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a universidade. Ela se constitui em um local que deve acolher as curiosidades e interesses das crianças, jovens e adultos, portanto qualquer tema (por mais difícil que seja) deve ser discutido no espaço escolar. Além disso, a escola deve ser um local de formação de cidadãos éticos e críticos, além de um espaço de produção e incentivo à cultura.

Não devemos esquecer que a violência fere os direitos humanos e atinge o rendimento dos/as alunos/as, pois muitas crianças presenciam, em seus lares, situações de violência, trazendo-lhes sérias consequências, na medida em que são vítimas indiretas (ou mesmo diretas) dos maus-tratos emocionais e/ou físicos sofridos (LANDINI; ZANATTA, 2012; MORAES, 2019; LEGUIÇA, 2019). Portanto, é dever da escola discutir o tema em todos os níveis de ensino, propondo formas de combater tais modelos de violência presentes na nossa cultura. Nesse sentido, a universidade tem o compromisso ético de desenvolver pesquisas e formar/qualificar profissionais que promovam a equidade de gênero e o combate a todas as formas de violência (FELIPE, 2009, 2012).

No entanto, a partir de 2015, houve uma pressão desencadeada pelo movimento Escola Sem Partido, para que fosse retirada do Plano Nacional de Educação qualquer menção aos conceitos de gênero e sexualidade, causando desde então um efeito cascata nos demais planos municipais e estaduais de educação, com acalorados debates pela total exclusão dos referidos termos. O argumento de tais grupos preconizava a ideia de que caberia somente à família (e não à escola) discutir sobre educação sexual, propondo, assim, que os/as professores/as ignorassem os temas aí implicados, como a construção dos *scripts* de gênero, que delineiam concepções de masculinidade e feminilidade e a sexualidade (muitas vezes, confundida ou restrita ao ato sexual e à pornografia). De lá para cá, muitos professores têm sido perseguidos e impedidos de discutir esses temas, ainda que sejam colocados como uma demanda dos/as alunos/as (SEFFNER, 2017). No entanto, ignorar esses temas pode contribuir para acobertar várias formas de violência cometidas contra as crianças e jovens, além de romper com um dos principais deveres da escola, que é o de informar e ampliar o conhecimento para que elas possam se proteger e denunciar possíveis abusos (LANDINI;

ZANATTA, 2012; FERRARIS; GRAZIOSI, 2004; LOWENKRON, 2010; SILVA et al., 2018).

Algumas confusões conceituais entre identidades de gênero e identidades sexuais têm sido veiculadas nos últimos anos, em especial por conta da deflagração de um pânico moral insuflado por tais grupos conservadores, que reiteradamente têm espalhado informações equivocadas sobre os referidos conceitos.

Quando falamos de gênero, estamos nos referindo basicamente às expectativas sociais/culturais/históricas em torno de homens e mulheres, ou seja, as masculinidades e as feminilidades são vivenciadas de diferentes formas, pois elas se constroem, expressam-se (e modificam-se com o passar do tempo) nas roupas, nos acessórios, na imposição dos modos de ser e de se comportar, nas oportunidades que são dadas (ou não) a um e a outro etc. Tais *scripts* de gênero vão sendo arquitetados desde a mais tenra infância ou mesmo antes do nascimento, ao se saber o sexo do bebê. Roteiros, normas, apontamentos vão prescrevendo e pautando a conduta dos sujeitos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto. Quando os *scripts* são ignorados, rompidos ou modificados, podem ocorrer imposição de sanções e promoção de discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo (re)escrever seus próprios *scripts*.

Em relação às identidades sexuais, elas se referem à forma pela qual orientamos nossos desejos afetivo-sexuais (hetero, homo, bi, poli, assexuais) e também são constantemente vigiadas e controladas, assim como as identidades de gênero. Tais tentativas de normatização são estabelecidas por diversos discursos e instituições, pautando como os sujeitos devem se comportar. Em geral, o elemento-chave para tais definições está ligado ao sexo biológico, pois, mesmo antes de nascer, as famílias criam inúmeras expectativas em torno desse novo ser que está por vir. Assim, os discursos – religioso, médico/científico, psicológico, jurídico, midiático, entre tantos outros possíveis – e as instituições – família, escola, igreja – tentam pautar como devemos ser e nos comportar. Porém, tais roteiros podem sofrer inúmeras negociações, recusas ou adesões, sejam elas totais ou parciais, variando com o passar do tempo histórico e dependendo da cultura e sociedade na qual os sujeitos estão inseridos.

Em muitas culturas, a ideia de feminilidade se pauta pelo incentivo ao mundo doméstico, inculcando nas meninas e mulheres que elas têm

um dom “natural” para tudo aquilo que se relaciona com o gerenciamento do lar, da família e dos filhos (BURMAN, 1999). Para sustentar essa lógica, a idealização do amor romântico, da família e da maternidade exerce um papel primordial. Não raras vezes, a maternidade parece ser um destino inescapável às mulheres, havendo pressões de várias ordens, principalmente da família, quando elas expressam o desejo de não terem filhos. Trabalhamos aqui com a ideia de completude e transformação (para melhor), tão presente em diferentes discursos – religioso, médico, psicológico, midiático etc. –, fazendo com que as mulheres acreditem que a maternidade seria uma espécie de redenção e plenitude, uma experiência fundante para as suas existências (FELIPE, 2000).

Outro aspecto que constitui a feminilidade diz respeito à necessidade de embelezamento, que, no caso brasileiro, volta-se para a erotização dos corpos desde a infância (BECK; FELIPE, 2014; FELIPE; GUIZZO, 2003; FELIPE, 2013, 2015a).

Tais expectativas em torno do ser mulher passam pela ideia de cuidado – de si, da casa, dos filhos, do marido (no caso de relações heterossexuais), dos netos, das pessoas idosas da família –, exigindo dedicação, renúncia e paciência, atributos muito valorizados em relação ao sexo feminino. Se considerarmos as inúmeras atividades exigidas para as mulheres, chegaremos à conclusão de que muitas delas possuem uma oitava jornada de trabalho, que vai demandar tempo de dedicação, esforço emocional e dinheiro, a saber: cuidar de si, da aparência (embelezamento), da administração da casa e da prole; dedicar-se à relação afetiva (se tiver parceiro/a); mostrar competência nas atividades profissionais; ser uma ótima aluna (para aquelas que ainda estudam), independente das múltiplas tarefas que venha a exercer. Além disso, muitas mulheres, a partir de determinada faixa etária, veem-se às voltas com o cuidado dos pais idosos (ou mesmo sogros/as, avós e também os netos), como mostram os dados do IBGE (2018) em relação às mulheres acima dos 60 anos.

Pesquisa intitulada *Por ser menina no Brasil* (2013), que entrevistou 1.771 garotas entre 6 a 14 anos de idade, de diferentes estados e cidades do Brasil, mostrou as inúmeras desigualdades de gênero produzidas no seio das famílias, impingindo muito mais tarefas que aos meninos. Por exemplo, em relação às tarefas domésticas, 81,4% delas eram responsáveis por arrumar a própria cama, 41% cozinhavam, 76,8%

lavavam a louça e 65,6% limpavam a casa, o mesmo não ocorrendo com seus irmãos. Apenas 11,6% dos meninos arrumavam sua própria cama, 11,4% cozinhavam, 12,5% lavavam a louça e 11,4% limpavam a casa. Soma-se a isso o fato de que os *scripts* de gênero direcionados aos meninos se pautam no incentivo ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e espacial, através dos brinquedos e brincadeiras disponibilizados para eles, além do incentivo à agressividade e à competitividade, dentro de expectativas que colocam os homens a assumirem um certo protagonismo. Algumas pesquisas têm mostrado ainda que, desde muito cedo, os meninos são incentivados ao exercício da misoginia e da homofobia, ensaiando, através de brincadeiras, por exemplo, um profundo desprezo pelas meninas e por quaisquer comportamentos que possam ser confundidos com um perfil homossexual (LEGUIÇA, 2019; BELLO, 2006, 2013; FELIPE; MORAES, 2019).

■ Temas relevantes para a formação docente

Um dos temas fundamentais para a promoção da equidade de gênero se refere aos micromachismos, pois estes operam de modo que as próprias vítimas, colocadas em um lugar de subalternidade e humilhação, não reconheçam tal linguagem de manipulação, que as submete a uma posição de inferioridade, ainda que disfarçada de brincadeiras ou piadas. É importante lembrar que, antes da agressão física propriamente, há um longo, contínuo e sistemático processo de agressão moral e psicológica, que compromete a autoestima das mulheres e meninas, pois, diante desse reiterado tipo de comportamento – humilhação e desvalorização de suas capacidades –, as vítimas vão se sentindo impotentes para reagir às agressões físicas e emocionais.

A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, em seu Art. 7º, inciso II, cap. II, define a violência psicológica ou maus-tratos emocionais como qualquer conduta que possa causar algum tipo de dano emocional e diminuição da autoestima da pessoa, prejudicando, assim, o seu desenvolvimento. Tal violência consiste em degradar ou controlar “ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir”.

Outro conceito importante para compreendermos como se dá o sistema de opressão que atinge muitas mulheres se refere à violência benévola (ou sexismo benévolo), que consiste naquela violência disfarçada de proteção e, justamente por isso, difícil de ser identificada. Segundo referem Formiga, Gouveia e Santos (2002, p. 106), trata-se de uma “atitude positiva, aparentemente não preconceituosa em relação à mulher, evidenciando o sentido paternalista que a descreve como pessoa frágil, que necessita atenção, mas que também pode complementar o homem”. Os referidos autores argumentam ainda que esse tipo de violência é perigoso por sua sutileza, já que nem sempre é fácil identificá-lo. Em geral, o sujeito que imprime um sexismo “benévolo” em relação às mulheres não consegue reconhecer que suas atitudes são controladoras e, portanto, violentas, ainda que disfarçadas de proteção.

As principais características da violência benévola estão assentadas em concepções paternalistas, na diferenciação de gênero e na matriz heterossexual. No paternalismo, a mulher é vista como incapaz e frágil, necessitando ser protegida e amparada (na verdade, controlada). Soma-se a isso a ideia de complementariedade entre homens e mulheres, a partir de uma diferenciação de gênero, em que são identificados atributos positivos na mulher, mas que são complementares aos que possuem os homens. Reforça-se, então, a ideia de que tanto o homem como a mulher não podem ser completamente felizes em suas vidas se carecerem um do outro. Dentro dessa lógica de matriz heterossexual, a mulher usa seu atrativo e poder sexual para dominar o homem, muitas vezes se valendo de estratégias de fragilidade (é preciso parecer frágil e necessitada de proteção). O homem, por sua vez, tem como princípio a aproximação para fins sexuais, sendo educado dentro de uma lógica de homem predador, sedutor (CAMARA, 2007).

Dentro dessa educação sexista e heteronormativa, que idealiza as relações amorosas e as noções de família, muitas mulheres aprendem que, sem um companheiro, elas devem se sentir inferiores e dignas de compaixão e ajuda. Por isso, quando sofrem algum tipo de violência, acabam por aceitar ou minimizar a situação, protegendo o agressor na esperança de que ele mude. Por vezes, as mulheres ocultam os maus-tratos diante de sua família ou amigos ou então tentam justificar os atos do agressor, reabilitando-o por outras qualidades que ele possa ter – bom pai, trabalhador etc. É comum ainda justificar a agressão sofrida como um mero

descontrole pessoal, mas não relacional ou estrutural, fruto de educação machista, que acha natural maltratar as mulheres. Alguns resultados da pesquisa sobre maus-tratos emocionais nos relacionamentos afetivos apontaram que muitas mulheres não denunciam seus agressores por conta da família e dos filhos ou por não perceberem que esse tipo de relação abusiva poderia ser passível de denúncia (FELIPE; MACEDO, 2016).

Sobre a importância desses temas para a formação docente, tanto inicial quanto continuada (FELIPE, 2015), é importante que as escolas e secretarias de educação invistam em cursos de aperfeiçoamento, extensão, especialização, entre outros, instrumentalizando, assim, o corpo docente para que exerça com a maior competência possível o ofício de professor/a, proporcionando informação adequada e teoricamente consistente, dentro dos princípios de uma educação laica, protetiva e ética.

■ Referências

BECK, Dinah Q.; FELIPE, Jane. Gênero e uniformes escolares: a produção de corpos espetáculo na infância. **Textura**, v. 16, p. 169-189, 2014.

BELLO, Alexandre T. As meninas são tuas princesinhas... Os meninos, teus reizinhos... E eu? Eu não sou nada! *In*: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Editora Ulbra, 2013. v. 1, p. 45-62.

BELLO, Alexandre T. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. **13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

BRASIL, IBGE. Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *In*: Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica. n. 38, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551>. Acesso em 28 out. 2018.

BRASIL. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. Volume 49. Número 27. Jun. 2018. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

BRASIL. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019

BRASIL. **Atlas da Violência 2019**. Rio de Janeiro: IPEA, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019

BURMAN, Erica. **La desconstruccion de la psicologia evolutiva**. Madrid: Morata, 1999.

CAMARA, Adriane P. **Gênero e sexualidade na revista Sexy**: um roteiro para a masculinidade heterossexual. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13271>. Acesso em: 15 set. 2019

DAY, Vivian Peres *et al.* Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul**, Porto Alegre, v. 25, suppl. 1, p. 9-21, abr. 2003.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos femininos infanto-juvenis: um desafio para a educação hoje. **Revista Artíficios**, v. 2, p. 1-9, 2015a.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 20. p. 54-66.

FELIPE, Jane. Género y sexualidad: desafíos actuales para la formación del profesorado. In: CARRETERO, Ana; RUIZ, Carmen; CONCHIÑA, Juan (org.). **Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro**: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. Cáceres: Universidad de Extremadura, 2015b. v. 1, p. 375-382.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: FILHA, Constantina (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009. P. 45-56

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 25, p. 115-131, 2000.

FELIPE, Jane. “Vinde a mim as criancinhas”: pedofilização e a construção de gênero nas mídias contemporâneas. PELÚCIO, Larissa [et. al] (org.). **Olha-**

res plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 90-98, 2012.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas: Unicamp, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.

FELIPE, Jane; MACEDO, Carmen G. Maus-tratos emocionais e formação docente. In: LUZ, Nanci S.; CASAGRANDE, Lindamir S. (org.). **Entrelaçando gênero e sexualidade: violências em debate.** Curitiba: Editora UTFPR, 2016. v. 4, p. 78-91.

FELIPE, Jane; MORAES, Jéssica T. Como problematizar as violências de gênero na Educação Infantil? Uma proposta em discussão. **PraKsis** (FEEVALE), v. 3, p. 137-154, 2019.

FERRARIS, Anna Oliverio; GRAZIOSI, Barbara. **Qué es la pedofilia?** Barcelona: Paidós, 2004.

FORMIGA, Nilton S.; GOUVEIA, Valdney V.; SANTOS, Maria Neusa dos. Inventário de sexismo ambivalente: sua adaptação e relação com o gênero. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 103-111, jan./jun. 2002.

LANDINI, Tatiana; ZANATTA, Luiz. Pesquisa, ética e notícia – algumas questões sobre o noticiário da violência sexual contra crianças e adolescentes. In: PELÚCIO, Larissa et al. (org.). **Olhares plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 74-89.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **“Atira no coração dela”:** corpos e *scripts* de gênero na Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LOWENKRON, Laura. Abuso sexual, exploração sexual de crianças, pedofilia: diferentes nomes, diferentes problemas? **Revista do CLAM**, Rio de Janeiro, n. 5, 2010. P. 9-29.

MEDEIROS, Thaís Dias. **A produção científica sobre estudos de gênero no repositório digital da UFRGS: um estudo bibliométrico** Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Biblioteconomia, POA, Brasil-RS, 2018.

MORAES, Jéssica T. **“Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo”**: violências de gênero a partir do olhar das crianças. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OMS, ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. Genebra, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Jane/Downloads/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso: 01 jul. 2018.

PLAN Internacional. **Por ser menina no Brasil**: crescendo entre direitos e violências, 2014.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29, 2017, Brasília. **Anais** [...]. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488969068_ARQUIVO_FernandoTextoHistoriadoresDemocraciaANPUHSP.pdf. Acesso em: 28 out. 2019

SILVA, Jackson Ronie Sá *et al.* (org.). **A discussão da pedofilia no campo da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

ENTRE AÇÕES AFIRMATIVAS E (I)MIGRAÇÃO: REFLEXÕES DE UMA ANTROPÓLOGA BAIANA NO SUL DO BRASIL

TATIANE SILVA CERQUEIRA SANTOS

Para iniciar este capítulo, proposto depois da minha participação como palestrante do seminário “Pesquisa nas Ciências Humanas em tempos hostis”, a qual tratava de ações afirmativas e imigrações a partir da minha experiência como antropóloga baiana no Sul do Brasil, dividirei este texto em três partes: a minha experiência como mestranda que adentrou na universidade pelo sistema de cotas raciais a minha pesquisa de campo com baianos e baianas que migraram para a região da Grande Florianópolis/SC e o desafio de uma antropóloga baiana negra no Sul do Brasil.

A proposta aqui é a de iniciar um debate sobre ações afirmativas na pós-graduação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo como ponto de partida as minhas experiências e vivências como aluna/mestranda que adentrou pelo sistema de cotas raciais, especificamente no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, na UFSC. Recentemente, pude ler um capítulo intitulado “Pedagogia engajada”, que integra o livro *Ensinando a transgredir*, de Bel Hooks, no qual a autora nos conta da sua relação com seus professores na universidade, enquanto aluna/mulher/negra. Em um dos trechos, ela diz: “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (HOOKS, 2013, p. 25).

Alicerçada na citação da autora, pretendo, aqui, dissertar sobre a minha vivência como mestranda em um sistema educacional eurocêntrico, em que alguns dos programas de pós-graduação implementam as políticas de ações afirmativas sem, no entanto, prepararem o seu corpo docente para lidar com alunos/as negros/as oriundos/as de escola pública. Kabengele Munanga e Nilma Gomes (2016, p. 187) asseguram que o objetivo da ação afirmativa é:

Superar as desvantagens e desigualdades que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre diferentes. Isso pode ser feito de maneiras diversas, como exemplo, bolsas de estudos; cursos de qualificação para membros dos grupos desfavorecidos; reserva de vagas – as chamadas cotas – nas universidades ou a total ausência de sujeitos pertencentes a grupos sociais e raciais com histórico de discriminação e exclusão; estímulos fiscais a empresas que comprovem políticas internas para incorporação de negros, mulheres, portadoras de necessidades especiais nos cargos de direção e chefia, entre outros.

Com base na reflexão dos autores, as ações afirmativas não se tratam de injustiça à população branca majoritariamente privilegiada, mas sim de uma reparação à população negra, que foi excluída de vários espaços de poder e, inclusive, privada do acesso à educação por conta da “raça”. Nesse sentido, quando alunas/os negras/os entram na pós-graduação pelo sistema de cotas, não estão tomando posse de vagas de outras pessoas, tampouco são desqualificadas/os para o curso de pós-graduação; pelo contrário, seria injusto concorrer de forma igual com estudantes brancos, em sua maioria ricos, pois seus ancestrais não foram escravizados como a população negra o foi e, depois da abolição da escravatura, não foram excluídos de direitos como cidadãos/ás. Por isso, entendo que cotas raciais não se referem ao talento ou à meritocracia, mas ao combate ao racismo e à discriminação racial, mediante a criação de oportunidades iguais para todos.

Em minha turma de mestrado, dos 13 mestrandos/as, apenas dois eram cotistas raciais: eu (a única negra) e um estudante indígena. Obviamente, no primeiro dia de aula, fiquei assustada por ser a única negra da turma, embora soubesse que estava no estado brasileiro em

que a maioria da população é branca, exatamente por conta do sistema de embranquecimento que foi implementado no Brasil, mais especificamente em Santa Catarina, no Sul do país. De acordo com Ilka Boaventura Leite e Ruben George Oliven (1996), Santa Catarina é “‘locus’ de concretização do projeto imigrante implantado desde meados do século XX, visando principalmente o branqueamento do país” (LEITE; OLIVEN, 1996, p. 38).

Para os autores, a composição populacional com descendentes de europeus, principalmente alemães, italianos e poloneses, contribuiu para que Santa Catarina assegurasse, nacionalmente, o posto de estado branco. Dessa forma, a heterogeneidade dos habitantes foi desconsiderada e determinados segmentos da população passaram a ser vistos como massa marginalizada e inculta, particularmente os ex-escravizados, tomados pela elite do país, informada por teorias raciais europeias, como inferiores.

Segundo os estudos de Anna Carolina Venturini (2017), uma das primeiras experiências no sistema de cotas raciais foram na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a primeira universidade pública a instituir, em 2002, uma política de ação afirmativa voltada para a inserção de negros e indígenas em cursos de pós-graduação. Essa experiência representa um momento muito significativo no Brasil, pois a UNEB e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foram as primeiras universidades a adotar ações afirmativas de recorte racial no país, o que demonstra que as medidas para a pós-graduação nasceram ao mesmo tempo que as ações para a graduação, ainda que seu desenvolvimento tenha acontecido de forma diferente.

Em seguida, foram implantadas as ações afirmativas nos programas de pós-graduação em universidades federais, como no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS-MN), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se tornou referência no debate sobre ações afirmativas para pós-graduação ao aprovar uma “política de acesso afirmativo” em 2012. A política tornou-se institucional por conta de demandas de alunos de pós-graduação, em razão da baixa presença de estudantes negros e indígenas no corpo estudantil do programa.

Com os exemplos de implantação das ações afirmativas em programas de universidades das esferas estadual e federal, podemos com-

preender a necessidade de ações afirmativas para a população negra acessar os espaços acadêmicos e de poder. É possível entender que o fato de ser a única negra de uma turma de mestrado é um problema que afeta o Brasil de uma forma geral. Segundo Venturini (2017), não existe uma legislação para implantar as cotas raciais na pós-graduação. Os programas foram instituindo-as, utilizando como referência a graduação, o que explica a desigualdade no número de vagas para estudantes cotistas raciais. Em alguns programas, o número máximo de vagas para alunos/as negros/as se limita a seis. No meu programa, em 2017, havia apenas uma vaga para negros e uma para indígenas.

Dessa forma, iniciei uma “luta”, juntamente a demais colegas cotistas raciais, por mais vagas para negros/as na pós-graduação e, no ano seguinte, a Universidade ampliou a oferta para mais três vagas. No final de 2018, realizamos o primeiro seminário sobre a implantação de cotas raciais no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS/UFSC), no qual os/as mestrandos/as e doutorandos/as apresentaram seu memorial, contendo sua história de vida até o momento que adentraram à academia. Realizamos um debate sobre os desafios das ações afirmativas no PPGAS/UFSC, discutindo sobre entrada, manutenção e permanência desses novos sujeitos acadêmicos nas universidades federais.

No segundo seminário, em 2019, a discussão foi sobre a permanência das ações afirmativas e dos/as alunos/as frente aos cortes na educação em todo o Brasil e ainda sobre o apoio dos docentes às cotas raciais, uma vez que ainda temos que lidar com professores/as na área de Ciências Humanas que são racistas e preconceituosos – daí a citação, no início do capítulo, de Bell Hooks (2013), pois precisamos de professores/as que cuidem de nossas almas, que se engajem na luta por uma educação para todos/as, menos homogênea e mais diversa, sem colocar dificuldades ou humilhar por conta da origem desses/as novos/as sujeitos/as acadêmicos/as, tanto na questão da classe quanto da raça, gênero e identidade.

Bell Hooks (2013) conta que, ao longo de sua experiência durante muitos anos como professora, foi inspirada por professores que tiveram coragem de transgredir fronteiras que fecham cada aluno numa rotina significativa de produção. Para a autora, esses professores se aproximam dos alunos com vontade e desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que as relações não sejam baseadas no reconhecimento mútuo.

Sendo assim, um dos desafios dos programas de pós-graduação é o de ficarem atentos às mudanças do sistema educacional. Se são implantadas ações afirmativas nos programas, é fundamental que os/as professores/as estejam preparados e abertos para a inclusão de alunas/os que são oriundos/as de escolas públicas e que ingressam na pós-graduação pelos sistemas de cotas raciais.

É fundamental pensarmos em outras possibilidades de conhecimento, além do sistema ideológico eurocêntrico, afinal existe uma pluralidade de pesquisas relevantes em diversas áreas da Ciência, concretizadas por estudantes negras/os de pós-graduação, oriundos/as de escolas públicas. No que diz respeito a mim, a pesquisa que desenvolvi tratou de conhecer as experiências migratórias de baianos e baianas na Grande Florianópolis. Apesar de não pretender analisar as migrações internas no Brasil, julguei necessário apresentar alguns dados sobre as migrações, no sentido de precisar o fluxo de movimentação de baianos para a região da Grande Florianópolis, para enfatizar a relevância da minha pesquisa.

■ Sobre a migração de baianos e baianas para a região da Grande Florianópolis: a diáspora baiana

George Martine (2014), no prefácio do livro *Migrações nordestinas no século 21*, organizado por Ricardo Ojima e Wilson Fusco, lembra que a história das migrações nordestinas está relacionada aos ciclos da borracha dos séculos XIX e XX, assim como à atração do Sul Maravilha, depois de instaurado o modelo de industrialização via substituição de importações na década de 1930. No entanto, avalia que o principal destino da migração nordestina foi para o Sudeste, particularmente São Paulo, com a expansão do desenvolvimento econômico industrial.

Na antropologia brasileira, a antropóloga Eunice Durham é uma das principais teóricas dos estudos sobre movimentos migratórios internos no Brasil. A autora destaca, em seu livro *A caminho da cidade*, que se detém sobre as décadas de 1940 e 1970, que o processo acelerado de urbanização e industrialização significou a quebra do isolamento das comunidades tradicionais e certamente contribuiu para as mudanças econômicas e sociais do país, tais como “a crise do sistema produtivo rural e da estrutura tradicional de autoridade, a negação dos velhos valores, a adoção de novos padrões de comportamento” (DURHAM, 1984, p. 9).

Os estudos de Garcia Júnior (1989) em *O Sul: caminho do roçado. Estratégias de reprodução camponesa e transformação social* revelam que, nos anos 1940, o fluxo de deslocamentos de trabalhadores do campo para estados da região Sudeste do país, como Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, foi muito intenso em razão do processo de industrialização das grandes cidades desses estados.

Marilda Menezes (2012), ao pesquisar sobre paraibanos no ABC Paulista, relacionou a ideia de retorno dos migrantes com a noção de retorno em Abdelmalek Sayad (1998), noção esta que expressa as ambiguidades, contradições e tensões entre as condições objetivas definidas pelas estruturas socioeconômicas e os sonhos, desejos e expectativas dos migrantes. Ainda que as condições objetivas não lhes permitam retornar à terra natal, o desejo de retornar mantém-se vivo, como uma marca de esperança de dias melhores, de estar próximo a parentes, vizinhos e amigos que estão fisicamente distantes.

De acordo com a autora, a pesquisa, realizada na década de 1980, com migrantes do sertão da Paraíba em deslocamento para a região do ABC Paulista, foi compreendida como um descompasso percebido entre a mobilidade social e a espacial. Mesmo que as migrações para áreas metropolitanas continuassem a ocorrer nas décadas de 1980 e 1990, a elas já não mais se aplicava uma tipologia de migração definitiva ou mobilidade social. A pesquisadora refere-se a descompasso exatamente devido às novas reconfigurações da diversidade nos espaços migratórios, que vão muito além da questão econômica ou social, uma vez que o migrante circula na região, deslocando-se entre cidades próximas, seja para morar, seja para trabalhar ou estudar. Daí a autora eleger a expressão “mobilidade” para designar essa nova configuração, termo que se aplica à movimentação dos sujeitos desta pesquisa pela Grande Florianópolis.

Nesse contexto, entendo a migração de baianos para a Grande Florianópolis como uma dinâmica de mobilidade, pois esses sujeitos não se encaixam em tipos de migrações, sejam estas fixas ou temporárias. Os baianos vivem de uma forma flexível, até mesmo nos bairros em que residem na Grande Florianópolis, pois se mudam quando o aluguel fica caro, quando a casa não está adequada ou inclusive quando querem ficar mais próximos do trabalho. Alguns, quando passam dois ou mais anos sem ir à Bahia, às vezes decidem voltar e ficar por lá um ano, período em que constroem casas para morar ou alugar em suas cidades de origem, mesmo que depois retornem para o Sul.

Baianos e baianas também se movimentam para outras cidades no interior de Santa Catarina, geralmente onde está sendo erguida alguma construção, no caso de quem trabalha na construção civil, retornando para a Grande Florianópolis no fim de semana. Em sua tese de doutorado intitulada *Diáspora: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa*, o antropólogo Joseph Handerson (2015) afirma que a mobilidade haitiana possibilita refletir sobre diversas formas migratórias, a partir das experiências de cada sujeito.

Nesse sentido, cada sujeito vivencia formas de mobilidade diferentes. No caso dos baianos, são sujeitos que migram tanto de áreas rurais quanto de urbanas, que se movem em diferentes espaços da Grande Florianópolis com narrativas e modos de vida singulares, que, apesar de serem brasileiros, passam por questões relacionadas ao nacionalismo, vivenciando situações de conflito por serem de outro estado, ou seja, são tratados como estrangeiros dentro do próprio território, experienciando situações discriminatórias, como o racismo e a xenofobia.

■ Uma reflexão sobre a diáspora

As experiências em diáspora, vivenciadas por homens e mulheres da Bahia, são práticas em comum entre eles, fazendo com que se unam para lembrar o seu local de origem. Compreendemos essas experiências como uma diáspora baiana, por comporem expressões simbólicas. No campo, pude observar as experiências dos baianos e baianas, que se juntavam em quase todos os fins de semana, seja no futebol, seja nas casas uns dos outros em aniversários, casamento, circulando nos bairros onde vivem baianos ou aproveitando qualquer oportunidade de estarem reunidos.

O bairro escolhido para desenvolver esta pesquisa foi o Bela Vista, em São José/SC, mas, a partir da constatação da circulação de baianos por outros bairros, meu campo de pesquisa se ampliou.¹ A inspiração para este estudo surgiu, inicialmente, em 2011, quando eu me encontrava em Florianópolis para um intercâmbio na UFSC. Na ocasião, encontrei algumas pessoas provenientes de Retiro, distrito na zona rural

¹ Meu campo se ampliou, pois acompanhei o movimento de circulação entre os bairros em que os baianos moram e se encontram na Grande Florianópolis.

da minha cidade natal, Coração de Maria, na Bahia. Passados alguns anos, em 2014, quando conduzia minha pesquisa para o trabalho final de conclusão de curso (TCC) da graduação, algumas das mulheres² por mim entrevistadas mencionaram o deslocamento de seus filhos e filhas para Santa Catarina, em busca de emprego. Tal informação voltou a despertar minhas inquietações a respeito dos deslocamentos constantes de pessoas da Bahia para o estado catarinense.

De acordo com o que ouvi de alguns baianos e baianas, esse processo de deslocamento foi propiciado pela oportunidade de vagas de trabalho surgidas quando da construção e montagem da rede de gás natural do estado de Santa Catarina. Contudo, esses informantes não souberam detalhar ou fornecer contatos dos primeiros grupos de trabalhadores baianos aqui chegados. Ainda segundo seus relatos, essa migração se intensificou depois que uma construtora foi buscar, em estados do Nordeste, mão de obra para trabalhar na construção do túnel Antonieta de Barros, localizado em Florianópolis. A construtora Odebrecht teria encaminhado ônibus para cidades como Coração de Maria, Teofilândia e Serrinha, na Bahia, e em estados como a Paraíba, a fim de recrutar homens para a realização das obras. Ao término destas, nos anos 1990, essas pessoas acabaram ficando na Grande Florianópolis e trazendo seus parentes para trabalhar em outras obras, estimuladas pelo crescimento da construção civil na região e pelo fortalecimento de polos industriais em outras cidades de Santa Catarina.

Na UFSC, particularmente no restaurante universitário (RU), assim como no centro de Florianópolis, deparei-me, com frequência, com pessoas procedentes de Retiro, o que reforçou minha curiosidade acerca desse movimento importante de baianos e baianas para Florianópolis. Afinal, eu mesma fiz movimentação semelhante e, entre os que aqui encontrei, alguns são meus parentes. É importante salientar que a maioria dos baianos que encontrei no RU ocupava posições subalternizadas. Encontrei poucos baianos que vieram apenas para estudar.

A temática da diáspora e suas transversalidades compreende um estudo relevante na sociedade contemporânea, uma vez que perpassa

² O TCC, intitulado *Entre fuxicos, crochês e biscoit: tecendo empoderamento das mulheres rurais*, buscou analisar, na perspectiva de gênero, o grupo de mulheres do Centro de Cultura das Mulheres Retirenses (CCMR).

pelo passado, presente e futuro. Para o Brasil, especificamente, a análise histórica da formação do país, por meio dos mais diversos processos migratórios, é fundamental para se compreender realidades atuais no âmbito global. Stuart Hall (2003), em “Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior”, trata a diáspora como um conceito relacionado fundamentalmente às noções de alteridade e diferença. Estas, no entanto, são vistas como desigualdades nos processos de deslocamento. O autor conceitua o movimento diaspórico com base na identidade cultural, que, para ele, não é a mesma de quando nascemos:

Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu mais interior. E impermeável a algo tão ‘mundano’, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor. (HALL, 2003, p. 28).

O conceito de diáspora de Hall, em meu trabalho, contribuiu para a reflexão sobre os laços familiares de baianas e baianos com as cidades natais, na Bahia, e seu novo lugar na Grande Florianópolis. Também nos propõe refletir sobre as relações que, de alguma forma, perpetuam-se do ponto de vista cultural e simbólico, pensando sobre a constituição brasileira da diáspora africana no século XVI, com o tráfico de africanos de diferentes origens geográficas e étnicas. Assim, é importante estabelecer relação com o trabalho de Manuela Carneiro da Cunha (2012), *Negros, estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África*, que retrata as idas e vindas dos africanos e descendentes libertos na diáspora, a forma como foram estigmatizados, mesmo estando em seus países de origem, a solidariedade entre os que saíam e os que chegavam e a troca de mercadorias entre os negros comerciantes da Bahia e da África.

Nesse sentido, a diáspora é um movimento que funciona através das relações interpessoais e culturais, interligando as diferenças de sujeitos/as, dos lugares e não lugares no mundo globalizado (HALL, 2003). Conforme Stuart Hall, a diáspora também se apoia sobre uma

concepção binária de diferença, que, para o autor, está fundada sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção do “outro”, ou seja, de um contraste rígido entre o de dentro e o de fora. Segundo Hall, a diferença não funciona através de binarismos, fronteiras veladas; a diferença é essencial para os significados relacionais e posicionais que são cruciais para as culturas.

Portanto, a relevância da pesquisa envolve a problemática da diáspora, do fenômeno das diásporas africanas. Pensando sobre a primeira diáspora africana da chamada modernidade, o trabalho da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2012), sobre as idas e vindas de pessoas negras escravizadas, revela brasileiros e africanos libertos que viveram a diáspora entre a Bahia e Lagos, na atual Nigéria. A autora nos convida a pensar sobre a experiência de viver como estrangeiro mesmo estando em seu lugar de origem, sobre as questões sociais e raciais, sobre os lugares e não lugares dos sujeitos presentes nesses fluxos migratórios internos.

■ O desafio de uma antropóloga baiana negra no Sul do Brasil

Uma das questões que me guiaram na pesquisa foi: por que baianos e baianas migram para Santa Catarina? Na tentativa de tentar entender esse processo migratório, comecei por estabelecer comparações entre as duas capitais atlânticas, Salvador e Florianópolis. O que elas têm em comum? Na minha dissertação, tratei de territórios atlânticos com históricos de escravização que ainda invisibilizam as pessoas negras, quer as locais, quer aquelas vivendo em diáspora, no sentido de territorialização. Daí o conceito de diáspora empregado e os modos de vida de negros e negras na cidade de Florianópolis.

A antropóloga baiana Cauane Maia, em sua dissertação de mestrado intitulada *“A revolução vem do Pastinho”: escritivências antropológicas sobre vozes negras em Florianópolis* (2018), conta-nos que os primeiros contatos que teve com a cidade foram marcados pelo fato de que cada pessoa que conhecia lhe dirigia a seguinte pergunta: “Você não é daqui, né?” De fato, essa pergunta também foi feita a mim muitas vezes. Logo compreendi que se tratava da racialidade, embora o meu sotaque denunciasse o meu lugar de origem. Por racialidade, compreendo as relações raciais que permeiam o Brasil e se traduzem em desigualdades de raça, marcadas pelo racismo estrutural e influente sobre a vida das pessoas negras, migrantes ou locais.

Para a filósofa Sueli Carneiro (2005), a escrita de autores negros e negras adquire importância ímpar ao discutir, como vem fazendo, as relações raciais no Brasil.

Seguimos do pressuposto de que a racialidade vem se constituindo, no contexto da modernidade ocidental, num dispositivo tal como essa noção é concebida por Foucault. Nesse sentido a racialidade é aqui compreendida como uma noção produtora de um campo ontológico, um campo epistemológico e um campo de poder conformando, portanto, saberes, poderes e modos de subjetivação cuja articulação institui um dispositivo de poder. (CARNEIRO, 2005, p. 56).

Partindo do pensamento de Sueli Carneiro, articulo as conversas com os interlocutores da minha pesquisa e com colegas da graduação sobre a primeira vez que estivemos em Florianópolis, conversas essas entrelaçadas às hierarquias de classe, sexo, gênero, religião, língua, espaço e raça do sistema colonial/moderno e capitalista. Na primeira vez em que estive em Florianópolis, em 2009, para o Congresso Fazendo Gênero 9, percebi uma homogeneidade branca dentro da Universidade, que provocou em mim e em um grupo de amigas da graduação uma sensação de não pertencimento, em razão dos olhares que nos eram direcionados.

Em 2011, ao voltar para um intercâmbio interno de 15 dias na UFSC, a quantidade de estudantes negros já era um pouco maior, mas tratava-se de estudantes negros de outros países. Finalmente, em 2017, o *campus* já não se mostrava tão homogeneamente branco como antes. Deparei-me com vários grupos de estudantes negros, entre os quais os coletivos Kurima³ e 4P⁴, além de movimentos de estudantes em defesa das cotas (MNDC) e estudantes indígenas. A presença negra no *campus*

³ Kurima tem origem na língua kimbundu, da cultura Banto, e significa: Trabalho, lavar, cultivar. O Coletivo Kurima foi criado por estudantes negros e negras da UFSC que sentiram a necessidade em comum de abordar temas que fizessem referência ao negro no Brasil, na África e na diáspora africana, na Universidade e em contextos que afetavam seu dia a dia.

⁴ 4P (Poder Para o Povo Preto) foi o nome dado ao coletivo em torno do qual se reúnem estudantes de vários cursos da UFSC.

não se limitava mais aos estudantes estrangeiros, sendo notável a participação de afrodescendentes de diferentes estados do Brasil.

Depois de muitas conversas com estudantes negros locais, comecei a direcionar um olhar comparativo entre a cidade de Florianópolis e a de Salvador. Quando ia ao centro da cidade e me deparava com o mercado municipal, logo imaginava o mercado modelo de Salvador, não só pelo contexto colonial, mas também pela dinâmica capitalista de apresentação aos turistas. Em geral, os mercados modelos de capitais coloniais ressaltam o aspecto histórico e a valorização da cultura local a partir da lógica de comercialização de artesanato aos turistas, e tanto Salvador quanto Florianópolis são “vendidas” midiaticamente como cidades turísticas.

O estado de Santa Catarina é conhecido como o estado detentor da maior população branca no Brasil, com uma ideologia eurocêntrica que deixou na sombra a presença e a história da população negra, que também é parte do conjunto populacional do estado. Na outra ponta, o estado da Bahia é conhecido como o que detém o maior número de habitantes autodeclarados pretos e pardos⁵ no país. Entretanto, não podemos deixar de atentar para uma persistente hierarquização racial, que mantém os negros em espaços subalternizados, enquanto a minoria branca detém e domina os espaços econômicos de poder. Essas comparações são desenvolvidas na minha dissertação, aqui procuro apresentar parte do meu olhar como antropóloga durante o período de campo e as estratégias metodológicas que adotei na pesquisa.

■ Sobre a metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, antes mesmo de sair a campo, tracei uma estratégia com base na ideia de observação participante e participação observante para alcançar meu objetivo principal: conhecer a história de vida desses migrantes baianos na Grande Florianópolis. Recorri à antropologia, ciência que, no meu entendimento, possibilitaria estabelecer uma comparação e investigação desse fenômeno de mudança da Bahia para Santa Catarina. Assim, compartilho, inicialmente,

⁵ Dados de acordo com a classificação empregada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

da proposição de Tim Ingold, de que “o objetivo da antropologia é [...] o de buscar um entendimento generoso, comparativo, não obstante crítico, do ser humano e do conhecimento em um mesmo mundo no qual todos nós habitamos” (INGOLD, 2011, p. 1).

Dessa forma, fui morar no mesmo lugar escolhido para campo, visando obter maior interação com as interlocutoras e interlocutores da pesquisa e vivenciar experiências praticamente comuns às daquelas pessoas vindas da Bahia. Com esse propósito, em março de 2018, mudei-me para o bairro Bela Vista, em São José – que escolhi como *locus* de minha pesquisa em razão da expressiva população baiana ali residente.

No processo de conhecer o bairro, tratei de definir o que eu julgava ser o melhor ponto de partida para estreitar o convívio com os sujeitos da pesquisa. Comentei o fato com dona Rosália, proprietária da casa que eu havia alugado, a qual teve a ideia de me levar ao posto de saúde. Lá, conversei com a coordenadora, objetivando conhecer a metodologia de cadastramento de dados da população do bairro. Porém, por razões éticas e burocráticas, não pude ter acesso aos dados.

Decidi buscar, por conta própria, aproximação com a comunidade, partindo de uma rede de indicações que obtive ao conhecer uma agente de saúde local, a começar pelas ruas circunscritas à sua atuação – Rua Iano, Rua Antônio Schoreder e Rua Curitiba, nas quais residem muitos baianos. Entretanto, por razões éticas, a agente de saúde não pôde me fornecer seus nomes. Após a conversa com a funcionária, ainda acompanhada de dona Rosália, dirigi-me ao supermercado do bairro e lá encontrei um homem baiano trabalhando no açougue e uma mulher baiana que estava fazendo compras. Foram os meus primeiros contatos.

No campo, a participação observante propõe uma imersão intensa, e o fato de ser uma pesquisadora baiana e negra me fez perceber que estava dentro do meu lugar de fala, trabalhando com a perspectiva “desde dentro”, proposta por Sheila Walker (2018), que aborda a questão das diversas singularidades do protagonismo da população negra.

Relaciono minhas experiências de campo-tema com as vivências de Davi Kopenawa narradas em *A queda do céu* (VIVEIROS DE CASTRO, 2015), pensando na significação política desse trabalho, pois, em muitos momentos, quando eu tentava fazer as entrevistas, o meu lugar de baiana e mulher negra era marcado, com as/os interlocutoras/

es dizendo: “Você é baiana e você sabe contar a nossa história, passamos quase todas pela mesma situação quando não estamos em nossa casa.”

Um dos fatos marcantes que vivenciei no campo foi a situação de racismo institucional pela Polícia Militar. No dia 29 de abril de 2018, às 9h, saí de casa para acompanhar atividades de lazer dos baianos na Grande Florianópolis. Saímos do bairro Bela Vista, em São José, para o bairro João Paulo, em Florianópolis, onde haveria um campeonato de futebol em um clube anexo a um bar. Esse local dispõe de uma estrutura para transmissão do campeonato e recepção da torcida e, ao lado, há uma área recreativa para as crianças, onde também ocorre a venda de acarajé.⁶

Ao finalizarem os jogos, por volta das 14h30min, seguimos para o bar do Chico, que fica no bairro ao lado do Bela Vista, o Nossa Senhora do Rosário, na Rua Batista Independente. No local, os baianos se concentram nos fins de semana e confraternizam após os jogos. O pessoal estava ouvindo arrocha⁷ e samba, e o som estava alto, porém não havia bagunça ou confusão que causasse algum tipo de perturbação. Nos dicionários, o termo “bagunça” está relacionado à ausência de ordem, falta de organização, tumulto ou confusão. Numa segunda acepção, é a “diversão feita de modo muito barulhento”. A segunda forma explicaria talvez a situação, mas não a compreendi como uma diversão barulhenta, possivelmente pelo fato de também ser baiana. Para mim, eram pessoas ouvindo música e se divertindo, lembrando o seu lugar de origem, como mencionavam com frequência. Nesse sentido, segundo relato de uma interlocutora:

É um momento importante de encontros com os baianos, para lembrarem o seu lugar de origem, uma maneira de amenizar a saudade e que só acontece em alguns finais de semana, pois durante a semana as pessoas estão trabalhando e nos finais de semana também muita gente trabalha e não pode participar/comparecer. (Zeferina, diário de campo, abr. 2018).

⁶ Iguaria de origem africana feita de feijão fradinho ralado e frito no azeite de dendê.

⁷ É um gênero musical originário da Bahia, especificamente da cidade de Candeias. Suas influências são do estilo brega e romântico, com um toque de sensualidade. Os instrumentos musicais mais utilizados para compor o ritmo arrocha são teclado arranjador, guitarra e saxofone. O ritmo ganhou fama nacionalmente através do cantor Pablo, conhecido como o criador do ritmo.

Por voltas das 17h, saí do bar para a casa de um interlocutor com quem já tinha familiaridade, encontrando ali outros baianos da família e vizinhos. Meu interlocutor recebia a visita do seu compadre Rael, acompanhado pelo filho de dois anos e por um sobrinho, este, por sua vez, com a mulher e filho.

Enquanto eu fazia entrevistas na casa desse interlocutor, a polícia chegou ao bar do Chico e ordenou seu fechamento. Os frequentadores foram em direção à casa na qual eu me encontrava. Aguardavam a polícia sair para pegar seus carros e motos estacionados ao lado do bar. De repente, chegaram duas viaturas e os policiais, armados com metralhadoras, formaram uma barreira e caminharam em direção aos baianos. Impossível não pensar nas perguntas que embasam e problematizam este trabalho. Como vivem os baianos e baianas na Grande Florianópolis? Como são tratados pela cidade receptora? Por que migraram para o Sul?

Posso afirmar que tive, ali, a mesma oportunidade de Clifford Geertz em “Um jogo absorvente: notas sobre a Briga de Galos Balinesa” (1989), em que autor destaca que, embora não se generalize no trabalho de campo antropológico, ser apanhado ou quase apanhado por incursão policial nos encaminha a ser aceito pela comunidade e sujeitos pesquisados.

Os/As baianos/as correram no sentido direito da rua, enquanto eu, parecendo “assustada”, ouvi uma voz gritando: “Corre, pois senão você vai tomar um tiro.” Corri e entrei na casa ao lado da qual estava fazendo a entrevista. Os policiais começaram a atirar com balas de borracha, entraram na casa em que eu estava anteriormente, bateram na cunhada do dono da casa, levaram o dono da casa preso, derrubaram os objetos da casa e espancaram o amigo que estava sentado no sofá protegendo seu filho de dois anos. Um dos baianos se jogou em cima de uma criança, para o tiro não pegar nela, ao que sua perna foi atingida por uma bala de borracha e seu rosto ficou todo ferido devido às agressões.

Depois de uma semana, retornei ao bar em um sábado para saber como os baianos estavam reagindo à situação. Estavam todos no bar como se nada tivesse acontecido, ouvindo e dançando arrocha, comendo e bebendo. Perguntei como haviam conseguido retornar ao local depois de tanta violência.

A resposta foi: nós vivemos aqui também, trabalhamos, e hoje é nosso dia de folga, temos que aproveitar, a questão é viver na “manha”.⁸

⁸ Manha, no dicionário, tem diferentes significados, como: macete, técnica, malícia, esperteza e estratégia.

“Manha” é uma forma de drible dos/as baianos/as para viver na Grande Florianópolis. O baiano tem noção do que está vivendo e procura se reunir com os conterrâneos para manter os seus costumes e preservar os laços familiares e de amizade. É uma forma de resistir através da música, da dança, do riso a todos os atos de racismo, xenofobia e discriminação.

Nesse ínterim, à noite, segui para outro ponto de encontro dos baianos, o Sabor da Bahia, em Barreiros, onde ouvi de um dos migrantes: *“Estava preocupado com você, corremos aquele dia e depois nem te vi mais, a sua profissão é muito perigosa, defender a nossa etnia é viver em perigo.”* Com esse comentário do interlocutor, dei-me conta da situação e me vieram à lembrança Marielle Franco⁹ e a diferença de uma antropóloga negra em campo.

■ Considerações finais

Quando me propus a pesquisar sobre o deslocamento de baianos para a Grande Florianópolis, não pensei na hipótese de racismo e xenofobia, eu não esperava que o campo me mostrasse isso, e isso aconteceu de uma forma perversa. O único fato que explica a ação da polícia é a xenofobia e o racismo, já que todos eram homens e mulheres negras e não tiveram direito de escuta. Observei que há uma relação de “desentendimento cultural” entre o povo local e os baianos, isso porque os baianos são elogiados pela força de trabalho, mas não são compreendidos nos momentos de lazer, a diversão de baianos é considerada vagabundagem. Penso que, pela população baiana que vive na Grande Florianópolis, é necessário criar medidas educativas e ações de conscientização, tanto para os migrantes como para os/as nativos/as, em especial para a instituição Polícia, como uma maneira de combater o racismo e a xenofobia e estabelecer uma relação de respeito entre as diferentes culturas.

⁹ Vereadora pelo PSOL. **Marielle Franco defendia as causas das mulheres, da população negra e da população LGBTQI+** e representava os 46 mil votos obtidos nas eleições de 2016, tornando-se a quinta parlamentar mais votada da cidade do Rio de Janeiro. Era crítica da intervenção federal que se estabeleceu no Rio de Janeiro em fevereiro de 2018 e frequentemente **acusava a Polícia Militar de matar gente inocente nas comunidades mais pobres do município**. Em 14 de março de 2018, Marielle foi assassinada com quatro tiros na cabeça, seu carro foi alvejado e seu motorista também morreu.

Dessa forma, faz-se urgente uma antropologia urbana, para se pensar no que podemos chamar de políticas públicas migratórias de governo, a partir das propostas de ética e lei de Rita Laura Segato (2006), partindo da ideia de direitos humanos e relatividade cultural, sobretudo quanto às consequências de se entender lei, moral e ética como princípios diferentes.

Nesse sentido, a antropologia como ciência do outro seria o campo de conhecimento destinado a contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade ética. Além disso, pode contribuir ou retornar à ética como princípio da história dos direitos humanos em uma sociedade arraigada em valores morais, hegemônicos e capitalistas como a nossa. Inspirada em Segato (2006), proponho uma perspectiva do ser em movimento, aberto ao futuro e à transformação. O ser movido por uma vontade infatigável de transmutar, transformar valores, minar certezas, o ser que duvida e suspeita, tudo isso seria a pulsão ética que o distanciaria das complacências morais e da obediência às leis.

■ Referências

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Negros, estrangeiros**: os escravos libertos e sua volta à África. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A caminho da cidade**: a vida rural e a migração para São Paulo. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1984. (Coleção Debates/Perspectiva, 77).

GARCIA JÚNIOR, Afrânio Raul. **O Sul**: caminhão do roçado – estratégias de reprodução camponesa e transformação social. São Paulo: Marco Zero; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: MCT-CNPq, 1989.

GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a Briga de Galo Balinesa. In: GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978. p. 278-321.

HALL, Stuart. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo

Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 25-50.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora**: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INGOLD, Tim. Antropologia não é etnografia. *In*: INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. 2011, p.1-24. Tradução e revisão para a língua portuguesa brasileira feita por Caio Fernando Flores Coelho e Rodrigo Ciconet Dornelles, de acordo com texto original publicado em: INGOLD, Tim. Epilogue: “Anthropology is not Ethnography.” *In*: _____. *Being Alive*. Routledge: London and New York, 2011. p. 229-243.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de Africanos em Santa Catarina: Invisibilidade Histórica e Segregação. *In*: _____. (org). **Negros no sul do Brasil**: invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996. p. 33-53.

MAIA, Cauane Gabriel Azevedo. **“A revolução vem do Pastinho”**: experiências antropológicas sobre vozes negras em Florianópolis/SC. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MARTINE, George. Prefácio. **Migrações nordestinas no século 21**: um panorama recente. Organização: Ricardo Ojima e Wilson Fusco. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014.

MENEZES, Marilda Aparecida. Migrações e mobilidades: repensando teorias, tipologias e conceitos. *In*: TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antonio Mendes da Costa; BAENINGER, Rosana (org.). **Migrações**: implicações passadas, presentes e futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 22-40.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nima Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SANTOS, Tatiane Silva Cerqueira. **Entre fuxicos, crochês e biscoit**: tecendo empoderamento das mulheres rurais. 2015. Monografia Graduação em Estudos de Gênero e Diversidade) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e Direitos Humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 207-236, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v12n1/a08v12n1.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

VENTURINI, A. N. Ações afirmativas para a pós-graduação: desenho e desafio de política pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 41., 2017, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, 2017. p.1-24.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata. In: KOPENAWA, Albert; BRUCE, Davi. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 11-41.

WALKER, Sheila (org.). **Conhecimento desde dentro**: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias. Tradução de Viviane Conceição Antunes. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO E O ACESSO À JUSTIÇA: UMA BREVE ANÁLISE DAS NORMAS JURÍDICAS DE URUGUAIANA/RS

MARINA DOS REIS MARTY
ALINNE DE LIMA BONETTI

No início dos anos 1990, a violência contra a mulher foi reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como um problema de saúde pública, considerando-a como uma das formas mais generalizadas e menos reconhecidas de violação dos Direitos Humanos (GROSSI et al., 2009). Com a criação da Lei nº 11.340, em 7 de agosto de 2006, a conhecida Lei Maria da Penha, esse fenômeno ganhou maior visibilidade. A referida lei enquadra crimes de violência doméstica e familiar contra as mulheres (BRASIL, 2006). Em âmbito nacional, essa lei é a mais representativa, embora haja iniciativas regionais e municipais para diminuir os impactos causados pela violência de gênero contra as mulheres, doméstica ou não. Como exemplo dessas iniciativas, temos as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAMs), os Centros de Referência em Atendimento à Mulher Vítima de Violência (CRAMs) e outros.

A violência doméstica ocorre quando as diversas formas de violência acontecem no âmbito da unidade doméstica, sem necessidade de vínculos parentais; enquanto a violência familiar está notadamente relacionada às formas de violência praticadas por parentes ou por alguém com vínculo afetivo (PORTO, 2018). Já a violência de gênero, conforme a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará, da qual o Brasil é signatário, deve ser compreendida como sendo

qualquer ato ou conduta baseada no gênero que resulta ou possa resultar em dano, morte ou sofrimento físico, psicológico, incluindo também ameaças de tais atos, coação ou privação arbitrária da liberdade, quer seja no âmbito da vida pública ou privada. (BRASIL, 1996).

A judicialização da violência de gênero está inserida em um cenário marcado por desigualdades no que tange ao acesso à justiça, ou seja, a porta de entrada da rede de atendimento se mostra distinta quanto ao acolhimento das mulheres em situação de violência, podendo ocorrer ainda uma revitimização. Esta ocorre quando, ao procurar a rede de atendimento, a mulher depara-se com profissionais despreparados e, repetidas vezes, é questionada sobre a veracidade do relatado.

Pensar sob o recorte ‘gênero e justiça’ implica trazer à tona o tema da igualdade, ou melhor, da desigualdade de acesso à justiça, já que esse campo tem se mostrado, ao longo dos anos, como uma instância de (re)produção de desigualdades e constrangimentos às mulheres, sejam elas vítimas ou autoras de crimes. (FACHINETTO, 2011, p. 114-115).

A implementação de políticas públicas, legislações e serviços voltados para esse problema, como as DEAMs e casas-abrigo, além da capacitação profissional para atender essas mulheres, seria de extrema importância para combater esse fenômeno. Contudo para isso ser possível, o Estado deve ser mais atuante em prol da causa.

Esta análise origina-se dos resultados parciais de uma pesquisa em andamento, parte do projeto multicêntrico e multidisciplinar “Estudos da judicialização da ‘violência de gênero’ e difusão de práticas alternativas numa perspectiva comparada entre Brasil e Argentina”,¹ composto por equipes de pesquisa que se encontram em distintas regiões no Brasil e na Argentina, a fim de estabelecer uma perspectiva comparada entre os

¹ Apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), coordenado nacionalmente pelo Prof. Dr. Theophilos Rifiotis, líder do Laboratório de Estudos das Violências (Levis), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e localmente pela Profa. Dra. Alinne de Lima Bonetti, pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *campus* Uruguaiana.

dois países quanto à judicialização da violência de gênero, que é entendida como um

[...] conjunto de práticas e valores, pressupostos em instituições como a Delegacia da Mulher, e que consiste fundamentalmente em interpretar a ‘violência conjugal’ a partir de uma leitura criminalizante e estigmatizada contida na polaridade ‘vítima-agressor’, ou na figura jurídica do ‘réu’ (RIFIOTIS, 2004, p. 89).

Na sua etapa inicial, esse projeto previu a identificação da rede de atendimento a vítimas e agressores nos municípios em que se encontram os grupos de pesquisa participantes, bem como um levantamento bibliográfico e legislativo referente ao tema da violência de gênero contra as mulheres. Dessa forma, neste texto, problematizaremos os resultados encontrados no que tange à legislação municipal de Uruguaiana, na busca pelas normativas que tematizam a violência de gênero contra as mulheres. Antes de avançarmos, cabe destacar algumas características do município de Uruguaiana.

■ A violência de gênero contra as mulheres em Uruguaiana

A população do município totaliza 125.435 pessoas, sendo 61.009 homens e 64.426 mulheres, com faixa etária majoritariamente entre 30 e 59 anos. A maioria da população não possui Ensino Fundamental completo e, entre as religiões, há predomínio da Católica Apostólica Romana (73.505) e Evangélica (33.389) (IBGE, 2010). Os registros de violência contra a mulher no município são preponderantemente ameaças, lesão corporal e solicitações de medidas protetivas de urgência,² instituto inaugurado pela Lei Maria da Penha que se

² Trata-se de uma medida que deve ser expedida pela autoridade judicial em até 48 horas e que prevê diferentes ações, tais como: “suspensão da posse ou restrição do porte de armas; afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida; proibição de determinadas condutas, entre as quais: a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor; b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação; c) frequentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida; restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar; prestação

consagrou como a sua grande novidade na defesa da vida das mulheres. O número de ocorrências registradas na DEAM desde sua criação, em 2014, diminuiu de 1.564 para 1.264 em 2019, enquanto todos os outros registros mantiveram números parecidos, segundo dados disponibilizados pela DEAM em 2019.

Para efeitos do combate à violência contra as mulheres, o município de Uruguaiana conta com uma Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher, criada em 2014, com a Patrulha Maria da Penha da Brigada Militar e com poucos órgãos de Assistência Social (como Centro de Referência de Assistência Social – Cras e Centro de Referência Especializado de Assistência Social – Creas) e da Saúde (como Centro de Atenção Psicossocial – Caps, para onde são encaminhados os agressores). Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) do município previu recursos para a implementação de um Centro de Referência no Atendimento à Mulher Vítima de Violência (Cram).

No que diz respeito à sociedade civil, há o Serviço de Atendimento à Mulher Vítima de Violência (SAMVIV), existente desde o início dos anos 1990, que atua na proteção às mulheres em situação de violência doméstica, em uma sala cedida no segundo andar do Fórum de Uruguaiana. Em relação ao tipo de atendimento prestado, segundo a sua coordenadora, o SAMVIV faz “*encaminhamentos médicos, psicológicos, para cursos, Bolsa Família e creche*” (Diário de campo, 11 jul. 2018) e oferece atendimento jurídico prestado por advogadas voluntárias. Além deste serviço, em nosso mapeamento da rede existente, identificamos a Associação de Catadores e Catadoras de Lixo Amigos da Natureza (Aclan), que tem um importante protagonismo na constituição da Rede Mulher – uma rede mínima de atenção às mulheres em situação de violência na cidade. A iniciativa de trazer à Uruguaiana a exposição “Nem tão doce lar”³ em 2015 mobilizou as instituições envolvidas no enfrentamento da violência para que se constituísse uma ação articulada, da qual derivou a Rede Mulher. Tal exposição é um projeto da Fundação Luterana Diaconia (LFD), agência de cooperação que apoia a Aclan. “Nem tão doce lar” remonta o cenário de uma casa e

de alimentos provisionais ou provisórios; comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação; e acompanhamento psicossocial do agressor, por meio de atendimento individual e/ou em grupo de apoio” (BRASIL, 2006).

³ Mais detalhes sobre o projeto “Nem tão doce lar” podem ser encontrados em <https://fld.com.br/page/nem-tao-doce-lar/>.

retrata as marcas deixadas pela violência doméstica em roupas rasgadas, objetos quebrados etc. Frente a esse quadro, podemos perceber que se trata de um campo que necessita ampliar o diálogo relacionado a tal tema e anseia a criação de medidas que contribuam para o combate dos casos de violência contra as mulheres.

Para efeitos desta análise, os dados foram coletados a partir do levantamento de normas jurídicas municipais, realizado por meio digital, através do Sistema de Apoio ao Processo Legislativo (SAPL). Buscaram-se os termos “mulher” e “violência”, obtendo-se apenas quatro normas jurídicas, do montante de 6.196 com que o município contava em 2018. Em paralelo a essa busca, um projeto de lei relacionado ao tema encontrava-se em tramitação. Fizemos novamente a busca, para fins de atualização, em maio de 2020, e obtivemos três novos achados, o PL nº 20/2020, que trata da instituição do “Agosto Lilás” no município, que será apresentado mais adiante; o orçamento aprovado na LOA de 2020 do município, para a implementação de um Cram; e a Lei Ordinária nº 5.115/2019, que estabelece prioridade em matrículas e transferências nas escolas municipais para menores de idade que estão sob a guarda de mulheres vítimas de violência doméstica ou familiar.

■ A escassez legal e a retração do Estado frente à violência de gênero contra as mulheres

Ao realizarmos a busca nas normas jurídicas do município, por meio da ferramenta SAPL, uma recorrência chamou-nos a atenção: o expressivo número de matérias legislativas alusivas ao campo religioso protestante, seja tradicional, seja pentecostal, como a criação de datas oficiais, projetos de lei, instituições declaradas utilidades públicas ou ainda programas, em um contexto em que 59% da população é Católica Apostólica Romana e apenas 27% da população é evangélica (IBGE, 2010). A exemplo de datas oficiais, há recorrência de datas de cunho evangélico, como o Dia Municipal da Mateada com Jesus e o Dia do Pastor Evangélico, entre muitas outras. Percebemos que há pouca representatividade nas normas em se tratando do tema da violência e uma crescente predominância política da frente evangélica no município.

Sobre as legislações relativas ao campo do enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres, os dados encontrados possuem datas

muito distantes, sendo os primeiros datados em 1993, dois mais recentes, do ano de 2017, e um que se encontrava em trâmite no ano de 2018 e do qual não obtivemos mais informações sobre seu desfecho. Mais recentemente, em nossa atualização da busca,⁴ encontramos dois projetos aprovados em 2019 e mais um PL em trâmite em 2020, além de uma alteração da Lei nº 2.376/1993, pela Lei nº 4.209, de 2013, que trata da criação do Conselho Municipal de Direitos da Mulher, alteração esta que só apareceu em nossos resultados após a atualização do SAPL.

Essa escassez de legislações sobre o tema, assim como o espaço temporal entre elas, mostra-nos que, por muito tempo, a violência de gênero contra as mulheres foi deixada de lado pela Câmara Municipal e só recentemente ganhou maior empenho e visibilidade, talvez incentivados pela criação da DEAM, em 2014. A falta de uma rede de atendimento especializada e estruturada também contribui para a naturalização da violência de gênero contra as mulheres e caracteriza um total desamparo, por parte do município, a essas mulheres em situação de violência. A partir da criação da DEAM, que registrou casos de feminicídio em 2015, 2017 e 2018, e da repercussão da exposição “Nem tão doce lar”, em 2015, foi possível observar esse crescente interesse pelo tema por parte do Executivo e Legislativo municipais, principalmente após as eleições de 2017. Nesse ano, duas vereadoras eleitas por um mesmo partido (PRB) levantaram a bandeira de defesa das mulheres, inclusive promovendo eventos comemorativos ao Oito de Março, com serviços de beleza, sorteios de brindes etc., mas também criando PLs referentes à violência doméstica, como, por exemplo, a instituição do Agosto Lilás, em referência ao mês de promulgação da Lei Maria da Penha. É interessante ressaltar o fato de que o SAMVIV é o mais antigo serviço da rede, atuando desde 1989 até o presente momento, porém somente agora as demandas em relação às mulheres vítimas de violência começaram a receber mais atenção do poder público municipal.

Acompanhamos as mobilizações em torno do enfrentamento da violência de gênero contra as mulheres mais a fundo a partir do início

⁴ Na atualização da pesquisa para fins desta publicação, realizada em abril de 2020, identificamos que o próprio sistema de buscas da Câmara Municipal de Uruguaiana (SAPL) havia mudado. Antes, a busca por normas jurídicas se efetivava por meio de subdivisões, como datas oficiais, programas etc. Identificamos que atualmente o SAPL possui uma seção de normas jurídicas que engloba todas as suas subdivisões.

do projeto, em 2018, quando foi possível observar toda essa mobilização em torno da violência contra a mulher acontecendo, por meio de audiências públicas, rodas de conversa promovidas pelo Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres (Comdimu) em alguns dos Cras, eventos em decorrência do Dia Internacional da Mulher etc. Houve esse crescente movimento por parte da rede de atendimento à mulher, do Executivo Municipal e também das igrejas, principalmente evangélicas, que têm tomado espaço no campo de enfrentamento da violência contra a mulher.

Sobre as matérias legais encontradas, partindo-se de uma ordem cronológica, a primeira lei trata da criação do Comdimu, em 1993,⁵ por meio da Lei nº 2.376, revogada pela Lei nº 4.209, de 2013 (URUGUAIANA, 2013),⁶ que estabelece as diretrizes de funcionamento do conselho:

Art. 2º Ao COMDIMU, órgão fiscalizador e deliberativo, com a finalidade de promover, em harmonia com as diretrizes traçadas pelos governos Estadual e Federal, políticas destinadas a assegurar os direitos da mulher como cidadã [...].

O Comdimu, quando foi criado, era composto por 11 membros, sendo quatro representantes do Poder Executivo Municipal e sete de entidades da sociedade civil.

I – PODER EXECUTIVO

- a) Um (1) representante indicado pelo Gabinete do Prefeito;
- b) Um (1) representante indicado pela Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente;
- c) Um (1) representante indicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- d) Um (1) representante indicado pela Assessoria Municipal da Mulher.

⁵ Criado pela proposição da vereadora Josefina Soares Bruggeman (atualmente filiada ao Partido Progressista – PP e vereadora titular).

⁶ Proposta pelo então prefeito na época, Luiz Augusto Schneider (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB).

II – ENTIDADES DO EXTRATO SOCIAL

- a) Um (1) representante indicado pela Câmara Municipal de Vereadores (Presidência);
- b) Um (1) representante indicado pela Associação Damas de Caridade (A.M.A.S.);
- c) Um (1) representante indicado pela Associação das Empregadas Domésticas do Município;
- d) Um representante indicado pelo Centro de Professores do Estado (21º Núcleo do CPERS);
- e) Um (1) representante indicado pela Associação dos Aposentados e Pensionistas do Município;
- f) Um(A) Advogado(a) indicado(a) pela Ordem dos Advogados do Brasil (O.A.B Subseção Uruguaiana);
- g) Um (1) representante indicado pelo S.O.S. Mulher. (URUGUAIANA, 2013).

Em 2013, esse número foi alterado para 16 membros, oito oriundos de entidades afins da sociedade civil e oito do Poder Público. Como representantes do Poder Público, ficou definido um representante para cada um dos seguintes órgãos governamentais: Secretaria Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Ação Social e Habitação, Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, Secretaria Municipal de Governo, Secretaria Municipal de Indústria, Comércio, Turismo e Trabalho, Procuradoria-Geral do Município e Coordenadoria Regional de Educação. As entidades não governamentais que possuem direito a uma representação no Comdimu são os seguintes: Liga Feminina de Combate ao Câncer, Santa Casa de Caridade de Uruguaiana, Ordem dos Advogados do Brasil – OAB Subseção de Uruguaiana, Movimento Negro de Uruguaiana, Associação dos Empregados Domésticos, Casa da Amizade, SOS Mulher e o 21º Núcleo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS).

Quando criado, em 1993, o Comdimu tinha por função atender aos interesses e direitos trabalhistas das mulheres, principalmente em se tratando de possíveis discriminações sofridas no trabalho, como podemos observar:

Art. 3º - Para efeito desta Lei, considera-se como discriminatório as seguintes ações:

- I) Exigência de teste de qualquer tipo para verificação do estado gravídico, como condição para permanecer no emprego ou nele ser admitida;
- II) Exigência ou solicitação de comprovação de esterilização para permanência ou admissão ao emprego;
- III) Exigência de exame ginecológico, como condição de permanência ou admissão ao emprego;
- IV) Exigência ou tentativa de obtenção de vantagens sexual por parte do empregador, prepostos ou representantes mediante a ameaça de rescisão contratual;
- V) A realização de revistas íntimas por parte dos empregadores e seus subordinados;
- VI) Discriminação às mulheres casadas, ou mães, no processo de seleção e treinamento ou rescisão de contrato de trabalho;
- VII) A doação, por parte das empresas e empregadores, de quaisquer medidas que incentivem a prática de controle de natalidade. (URUGUAIANA, 1993).

Podemos notar também que, em quase todas as discriminações em que o Comdimu teria atuação, havia alguma relação com os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres empregadas. Já em 2013, com a alteração dos termos do conselho, sua atuação passou a ser voltada principalmente para assegurar às mulheres seus direitos como cidadãs, e não mais como trabalhadoras, como anteriormente. Inclusive, em sua nova disposição, sequer são citadas as discriminações sofridas no ambiente de trabalho, generalizando-as:

Art. 2º Ao COMDIMU, órgão fiscalizador e deliberativo, com a finalidade de promover, em harmonia com as diretrizes traçadas pelos governos Estadual e Federal, políticas destinadas a assegurar os direitos da mulher como cidadã, compete:

- I - desenvolver estudos, projetos, conferências e pesquisas relacionadas à condição da mulher, procurando lutar contra as discriminações que lhe atingem e ampliar seus direitos;
 - II - formular diretrizes e promover políticas a nível Municipal, visando à eliminação de todas as formas de discriminação que atinjam a mulher;
- [...]

VIII - receber denúncias e encaminhá-las aos órgãos competentes, quando forem sobre discriminação, violação de direitos ou violência contra a mulher; (URUGUAIANA, 2013).

A segunda lei encontrada se trata da conferência de utilidade pública à Associação SOS Mulher, entidade há mais de 25 anos atuante no município.⁷ Em seus primórdios, iniciou atendendo a mulheres ligadas à prostituição e, atualmente, presta assistência a meninas em situação de vulnerabilidade financeira em turno inverso ao da escola.

O terceiro resultado encontrado na pesquisa é datado de setembro de 2017 e se refere à Lei nº 4.812⁸ (URUGUAIANA, 2017a), que torna obrigatória a notificação pelos serviços de saúde às autoridades competentes quando houver sinal de violência doméstica, além de seu registro no prontuário médico. Essa lei é a mesma já existente em âmbito federal desde 2003, a Lei nº 10.778, que estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados (BRASIL, 2003). A vereadora proponente dessa lei em esfera municipal, que está em seu primeiro mandato, é enfermeira, trabalhava no interior do município e entrou para a vida política por meio dessa atuação.

O quarto resultado encontrado na busca trata-se da criação de um programa, o chamado Programa Quebrando o Silêncio, instituído em novembro de 2017, por meio da Lei nº 4.835, que também estabelece uma data oficial para o programa, ao quarto sábado do mês de agosto, no chamado “Dia de Ênfase contra o Abuso e a Violência”. No ano em que foi instituída a norma no município, esse dia coincidiu com o “Dia Municipal do Jovem Evangélico”. Esse programa é desenvolvido em oito países da América Latina, pela Igreja Adventista do Sétimo Dia, desde 2002, e tem como objetivo a prevenção da violência doméstica (QUEBRANDO O SILÊNCIO, 2018).

Havia, ainda, um PL, em trâmite em 2018, que propunha tornar obrigatória a inserção de um informativo acerca da violência contra a

⁷ Proposta pelo então vereador Frederico Antunes (PP), atualmente deputado estadual do Rio Grande do Sul.

⁸ Proposto pelo vereador José Clemente da Silva Corrêa, eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB. Na data da redação deste capítulo, estava em transição para o Partido Democrático Trabalhista – PDT, em período de janela partidária.

mulher nas embalagens de produtos alimentícios fabricados no município. O referido PL propunha o seguinte informativo: “**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER É CRIME! DENUNCIE LIGUE 180**”, Lei n.º 4.812/2017. Torna obrigatória o registro de violência contra a mulher no prontuário de atendimento médico, na forma que especifica – Lei Maria da Penha 11.340/2006.”⁹ Em nossa atualização recente, não encontramos registros da situação em que se encontra o trâmite desse PL de agosto de 2018, se foi aprovado ou não.

Em agosto de 2019, foi aprovado o PL nº 70/2019 (disposto dentro da Lei Orçamentária Anual – nº 5.112/2019), que prevê a implementação de um Centro de Referência a Atendimento à Mulher Vítima de Violência (Cram), demanda apresentada pela delegada da DEAM do município e apoiada pela vereadora presidenta da Câmara Municipal de Uruguaiana, pelo prefeito e pelos secretários de Desenvolvimento Social e Habitação e de Planejamento Estratégico, que receberam essa pauta em julho de 2019, tão logo aprovada no mês seguinte (CMU, 2019). A Lei Orçamentária Anual do município prevê o investimento de 240 mil reais para a implementação desse Cram em Uruguaiana (URUGUAIANA, 2019). A criação do Centro de Referência tem como objetivos dar suporte às mulheres vítimas de violência e ser um local de acolhimento, para que se torne possível a denúncia ao agressor, com a vítima estando em segurança. O local deve ainda contar com serviços de orientação jurídica, acompanhamento psicológico, social e profissional.

Já em dezembro de 2019, foi aprovada a Lei Ordinária nº 5.515/2019,¹⁰ que garante a prioridade de matrícula ou transferência de menores de idade que estejam sob a guarda de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar nas escolas municipais de Uruguaiana. Em março de 2020, também foi proposta e aprovada a Lei nº 20/2020, que tem como objetivo instituir o Agosto Lilás em Uruguaiana.¹¹ A finalidade deste PL seria a conscientização para diminuir os casos de violência contra a mulher e informar as vítimas sobre seus direitos e

⁹ Proposto pela vereadora Suzana Cardoso Alves (Partido Republicano – PRB), em 2018.

¹⁰ Proposta pelo vereador Fernando Antônio Deitos de Bermúdez (PP).

¹¹ Proposto pela vereadora Zulma Rodrigues Ancinello (PRB), atual presidenta da Câmara de Vereadores de Uruguaiana.

mecanismos jurídicos para proteção, além da divulgação da Lei Maria da Penha, aprovada em agosto de 2006. Este mesmo PL também sugere que os prédios, pontos turísticos e monumentos da cidade sejam iluminados com a cor lilás no mês de outubro, assim como tem sido feito em datas comemorativas e campanhas de saúde, a exemplo do Outubro Rosa.

Frente a esse quadro, notamos que, de um lado, a quantidade das normas, o espaçamento de mais de 20 anos entre elas, o seu conteúdo e, de outro, a precariedade dos serviços públicos voltados ao tema denotam a falta de interesse e investimento tanto do poder Legislativo quanto do Executivo locais, o que remete à naturalização da violência de gênero contra as mulheres, como apontam os dados registrados pela DEAM (2018), a exemplo do número de medidas protetivas solicitadas no ano da sua criação (em 2014), que foi de 803, e, em 2018, caiu para 792. Nesse sentido, é eloquente o fato de que uma das poucas normas voltadas ao tema se trata da instituição de um programa de prevenção e combate ao abuso e violência doméstica, a ser desenvolvido na rede pública de educação, bem como nos órgãos de assistência social do município, promovido pela Igreja Adventista do Sétimo Dia em diferentes países da América Latina desde 2002. Na ausência do Estado, grupos confessionais têm ocupado seus espaços. Resta-nos saber os seus efeitos e implicações para o enfrentamento da chamada “revitimização” das mulheres vítimas de violência.

■ Considerações finais

Por meio dos dados obtidos, observamos que há um desamparo legal às mulheres em situação de violência no que tange a normativas municipais, restando somente recursos normativos estaduais e federais para enquadrar os casos de violência, principalmente a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340). O espaçamento de mais de 20 anos entre as normas jurídicas existentes e a crescente importância dada ao tema em âmbito municipal pelas autoridades públicas e pelas ações confessionais revelam que há um significativo interesse das partes, motivado, talvez, por interesses políticos ou pela visibilidade que a causa dá aos apoiadores dessas iniciativas. A mobilização da rede de atendimento da mulher e do Poder Executivo municipal para promover iniciativas e políticas

públicas voltadas ao combate à violência contra a mulher é algo positivo para o município, que não possui uma rede articulada nem muitos serviços de apoio à mulher vítima de violência.

Ainda, a forte presença das igrejas protestantes no município e sua representatividade por meio de normas jurídicas são aspectos que têm tomado espaço através de seus programas, a exemplo do Programa Quebrando o Silêncio. Através desta breve pesquisa, notamos ainda a falta de articulação da rede existente, o que poderia tornar os serviços mais efetivos, fazendo-se ouvir e demandar as necessidades das mulheres vítimas de violência, tornando o atendimento especializado mais acolhedor e evitando a chamada revitimização.

■ Referências

BRASIL. **Decreto nº 1.973, de 1º de agosto de 1996**. Promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 9 de junho de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1973.htm. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. Estabelece a notificação compulsória, no território nacional, do caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 nov. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...] e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 ago. 2006.

CÂMARA MUNICIPAL DE URUGUAIANA – CMU. Câmara aprova recurso para centro de referência a atendimento à mulher. **Comunicações**, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.leg.br/comunicacoes/noticias/camara-aprova-recurso-para-centro-de-referencia-a-atendimento-a-mulher>. Acesso em: 1º maio 2020.

FACHINETTO, Rochele F. Homicídios contra mulheres e o campo jurídico: a atuação dos operadores do direito na reprodução das categorias de gênero. In: AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. (org.). **Relações de gênero e o sistema penal: violência e conflitualidade nos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 107-136.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/uruguaiana/pesquisa/23/27652?detalhes=true>. Acesso em: 12 set. 2018.

GROSSI, Patrícia. K. *et al.* O assistente social no enfrentamento das situações de violência doméstica contra a mulher: avanços e desafios. **CRESS Informa**, Porto Alegre, p. 6, 1º out. 2009.

PORTO, Pedro Rui da Fontoura. **Violência doméstica e familiar contra a mulher: lei 11.340/06 análise crítica e sistêmica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2018.

QUEBRANDO O SILÊNCIO. **O projeto Quebrando o Silêncio**. 2018. Disponível em: <http://quebrandoosilencio.org/o-projeto/>. Acesso em: 12 set. 2018.

RIFIOTIS, Theophilos. As delegacias especiais de proteção à mulher no Brasil e a “judicialização” dos conflitos conjugais. **Soc. Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 85-119, jun. 2004.

URUGUAIANA. **Lei nº 5112/2019 – Lei Orçamentária Anual para 2020**. Estimativa a receita e fixa a despesa do Município para o exercício financeiro de 2020. Disponível em: <https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/pagina/19958/15s5hiRuQeffrcoTef9dD8cN5aEY7EHq.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

URUGUAIANA. **Lei nº 4.812, de 6 de setembro de 2017**. Torna obrigatória o registro de violência contra a mulher no prontuário de atendimento médico, na forma que especifica. 2017a. Disponível em: https://sapl.uruguaiana.rs.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/4381/4381_texto_integral.pdf. Acesso em: 02 maio 2020.

URUGUAIANA. **Lei nº 4.835, de 8 de novembro de 2017**. Institui o Programa Quebrando o Silêncio no Calendário Oficial do município de Uruguaiana, e dá outras providências. 2017b. Disponível em: <https://sapl.uruguaiana.rs.leg.br/materia/680>. Acesso em: 02 maio 2020.

URUGUAIANA. **Lei nº 2.376, de 04 de outubro de 1993**. Dispõe sobre a política municipal dos direitos da mulher e dá outras providências. 1993. Disponível em: https://sapl.uruguaiana.rs.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1993/1080/1080_texto_integral.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

URUGUAIANA. **Lei nº 4.209, de 03 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Conselho Municipal dos Direitos da Mulher – COMDIMU e dá outras

providências. Disponível em: https://sapl.uruguaiana.rs.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2013/3016/3016_texto_integral.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

URUGUAIANA. **Lei nº 5.115, de 30 de dezembro de 2019.** Estabelece prioridade de matrícula e de transferência às crianças e adolescentes, que estejam sob a guarda de mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, nas escolas municipais de ensino infantil e fundamental de Uruguaiana. Disponível em: https://sapl.uruguaiana.rs.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/6795/lei_no_5.115.doc. Acesso em: 27 abr. 2020.

URUGUAIANA. **Lei nº 20, de 11 de março de 2020.** Institui o Agosto Lilás no Município de URUGUAIANA e dá outras providências. Disponível em: https://sapl.uruguaiana.rs.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2020/3446/plo_20_2020.doc. Acesso em: 27 abr. 2020.

SCRIPTS DE GÊNERO E AS TECNOLOGIAS QUE SIGNIFICAM E CONTROLAM OS CORPOS INFANTIS

MICHELE LEGUIÇA
JAIME EDUARDO ZANETTE
JANE FELIPE

■ O que trazemos para discussão?

Este capítulo tem como compromisso trazer para a nossa agenda discussões acerca das temáticas de gênero, sexualidade e violências, que atravessam e constituem as infâncias, em especial daqueles sujeitos que frequentam a Educação Infantil. Sendo assim, tendo em vista compreender como os *scripts* de gênero são construídos e alimentados na infância, especialmente no que se refere ao controle dos corpos de meninas e meninos, no espaço da Educação Infantil, procuramos analisar as tecnologias empregadas na produção de identidades femininas e masculinas e as práticas de significação que reverberam machismos e violências, particularmente quando nos deparamos com as datas comemorativas na escola.

O referencial teórico desta pesquisa se estruturou a partir dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, de vertente pós-estruturalista de análise. Metodologicamente, investimos em um trabalho de inspiração etnográfica, realizado em uma escola pública de Educação Infantil no município de Uruguaiana,¹ no Rio Grande do Sul, localizada na

¹ O município de Uruguaiana localiza-se na Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), a cidade possui uma população estimada de 129.784 habitantes, sendo 93,6% residentes na área urbana. O salário médio mensal dos trabalhadores formais, no ano de 2016, era de 2,2 salários-mínimos.

fronteira com a Argentina, em uma turma de crianças entre quatro e cinco anos. Foram realizadas observações participantes por três vezes na semana, no turno da manhã, perfazendo um total de 284 horas de observação, no período de agosto a dezembro do ano de 2018. Os resultados de tais observações foram registrados minuciosamente em um diário de campo, procurando descrever, relatar impressões, organizar, desenvolver e refletir sobre a inserção no local pesquisado (KLEIN; DAMICO, 2012). Por questões éticas, ressaltamos que os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios.

■ Violências e a importância da educação

Vivemos em uma sociedade em que se faz necessário, cada vez mais, potencializar discussões que analisem as violências² e suas interfaces com as temáticas de gênero e sexualidade. O *Atlas da Violência 2018 e 2019* (IPEA, 2018, 2019) e o *13º Anuário de Segurança Pública* (2019) apresentam estatísticas bem alarmantes no contexto brasileiro, em especial no que diz respeito ao aumento das violências contra crianças e mulheres. Cabe lembrar que geralmente as violências cometidas contra as crianças estão associadas às violências cometidas contra as mulheres que residem na mesma casa. Assim, a violência doméstica, ou também chamada de violência intrafamiliar,³ está tão presente no cotidiano das famílias, que muitas vezes acaba sendo compreendida como algo natural (SACRAMENTO; REZENDE, 2016).

No âmbito de Uruguaiana, por meio do Observatório Estadual de Segurança Pública/SSP-RS, contamos com dados importantes para discutir sobre a temática da violência contra a mulher, os quais podem ser observados no Quadro 1.

² De maneira ampla, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define violência como o uso da força física (ou do poder) na forma de ameaça, ou efetiva contra si, outra pessoa, grupo ou comunidade, tendo probabilidade de causar danos psicológicos, lesões, morte, privações ou transtornos psicológicos.

³ De acordo com o Ministério da Saúde (2001), a violência que ocorre no âmbito familiar é definida como toda ação ou omissão cometida por um membro familiar que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro. Tal ação pode ser cometida dentro ou fora de casa, por algum membro da família, incluindo as pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços consanguíneos.

Quadro 1 – Dados sobre a violência contra a mulher em Uruguaiana em 2018 e 2019

Tipo de agressão	2018	2019
Ameaça	441	395
Lesão corporal	315	302
Estupro	22	41
Feminicídios	Consumados: 03 Tentativas: 04	Consumados: 03 Tentativas: 02

Fonte: Observatório Estadual de Segurança Pública/SSP-RS.

É importante considerar também que, antes de chegarmos a esse nível de violência, deparamo-nos com situações que envolvem a violência psicológica ou maus-tratos emocionais. Conforme Jane Felipe e Carmen Galet (2016, p. 85),

antes da agressão física propriamente, há um longo, contínuo e sistemático processo de agressão moral e psicológica, que compromete a autoestima das mulheres, afetando também meninas e meninos que convivem com este cenário de desrespeito em seus lares.

Outra forma de violência e violação dos Direitos Humanos, bastante recorrente no nosso país, diz respeito ao casamento precoce. De acordo com o trabalho intitulado *Casamento na infância e adolescência: a educação das meninas e a legislação brasileira* – apresentado no XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira das Mulheres de Carreira Jurídica (ABMCJ) –, uma em cada cinco meninas se casa antes dos 18 anos. Isso repercute em consequências como gravidez precoce, evasão escolar, abuso e violência. Podemos perceber também que situações como essas ocorrem principalmente em países de baixa e média renda, o que nos aponta para a necessidade de investirmos em políticas que reduzam as desigualdades sociais.

Nesse contexto, faz-se necessário perceber que todas essas situações perpassam a escola e, por isso, precisamos refletir sobre essas questões no âmbito educativo, tendo em vista que a escola possui um compromisso ético de promoção dos Direitos Humanos (FACHINETTO, 2017), respeitando, assim, as diferenças e promovendo a equidade de gênero. Isso tudo, por sua vez, implica a produção de sujeitos humanizados em um

espaço democrático. Para tanto, as instituições de Educação Infantil apresentam a possibilidade de oferecer, para crianças e famílias em situação de violência, risco e vulnerabilidade social, os encaminhamentos e o acesso a uma proteção efetiva (SANTOS; FELIPE, 2016).

Todavia, para que o processo educativo humanizador opere sobre os sujeitos, precisamos conhecer cada vez mais sobre eles. Dessa forma, valemo-nos da concepção de infância como categoria produzida nos âmbitos social, histórico e cultural (BUJES, 2002; CARVALHO, 2005; BELLO, 2006; FELIPE; GUIZZO; BECK, 2013). Cabe-nos questionar de que forma esses sujeitos de tenra idade vão se constituindo como sujeitos masculinos e femininos, ou seja, quais as práticas de significação (WORTMANN, 2010) que vão sendo legitimadas a fim de estruturar e governar os corpos de meninos e meninas.

Nesse sentido, torna-se potente observar a construção do que Jane Felipe (2016) define como *scripts* de gênero. Para a autora, os *scripts* de gênero se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim diferenças, que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo e como o vemos. Cabe destacar que tais significados são constituídos nas relações de poder e através de minuciosas técnicas de vigilância e regulação, que operam sobre o comportamento de meninos e meninas, homens e mulheres (FELIPE, 2016, 2019; ROSA, 2019). Nessa dinâmica, é importante analisar a complexidade na qual se estabelecem as tramas que compõem esses *scripts*. Entretanto, não podemos perder de vista as negociações que se estabelecem de diferentes formas – muitas vezes sutis, contudo potentes –, para a constituição das identidades de gênero e das identidades sexuais (FELIPE; GUIZZO, 2017; ZANETTE; FELIPE, 2017).

Sustentados nesses pressupostos, analisaremos a seguir a trama desses *scripts*, constituída nas práticas de significação cultural, as quais são reforçadas de forma hegemônica na região da fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

■ A cultura uruguaianense e os *scripts* de gênero demarcados desde a infância

A fim de tecermos uma discussão acerca da região e do município em que a pesquisa foi desenvolvida, recorreremos à música “Homenagem

a Uruguaiana”, composta por Gildo de Freitas. Nela, o compositor exalta Uruguaiana, chamando-a de cidade princesa e exaltando que é repleta de belezas e que estabelece a fronteira do nosso país. Além de todos os aspectos geográficos destacados na composição musical, deparamo-nos com significados atribuídos a uma cultura gaúcha. Nesse contexto, a mulher é descrita como sujeito cujo atributo é a beleza, que desperta o interesse dos homens (de uma sexualidade incontrolável) e, por isso, ela precisa ser defendida por um marido valente (demarcando um estatuto de “homem de verdade”) (NASCIMENTO, 2018).

Além disso, baseados em Rosa, Felipe e Leguiça (2019), torna-se perceptível, nos versos “As casadas são sérias e bonitas; E os maridos são ‘guapo e valente’”, que há uma expressão de violência “benévola”, que se manifesta por meio de comportamentos de controle disfarçados de proteção. Os autores também chamam a atenção para o fato de que há outras pequenas e quase imperceptíveis violências diárias que acometem muitas mulheres e acabam sendo naturalizadas. Entre elas, destacam-se os micromachismos imbricados nas pequenas ações, como interrupções das falas dos sujeitos femininos, piadas, ou mesmo por meio de explicações óbvias, quando os homens tentam “traduzir” o que uma mulher acabou de dizer.

No que diz respeito à valentia, também podemos encará-la como uma forma de demarcar um *script* de masculinidade, forjado na violência como forma de resolução de situações. Vale considerar que a música tradicionalista gaúcha, que em grande parte é apreciada pelos(as) uruguaianenses, pode ser compreendida como um artefato cultural – assim como todos os outros estilos musicais –, tornando-se veículo de mensagens impregnadas de visões de mundo, construindo, assim, significados acerca de sujeito(s) e sociedade.

Nesse sentido, o conceito de representação deve ser aqui entendido como um sistema de atribuição de sentidos: arbitrário, indeterminado e ligado às relações de poder (SILVA, 2013). Portanto, empregamos aqui esse conceito com o objetivo de analisarmos a forma que esse movimento apresenta e nomeia os sujeitos uruguaianenses, produzindo identidades e diferenças.⁴ Assim, além da música, encontramos outros discursos, expressos nas falas dos sujeitos da nossa pesquisa.

⁴ Cabe ressaltar que, de acordo com Silva (2013), aquele/a que é/está sendo representado/a não é alguém passivo nesse sistema de significação. Afinal, há uma rede de relações que vão construindo a identidade.

No trajeto para a sala de aula, o guarda do colégio toca o ombro de Matheus e cumprimenta:

— Oi, guri!

Matheus responde:

— Guri, não! Meu nome é Matheus.

O guarda ri e diz:

— Ah, teu nome poderia ser Marcos, Gustavo... Mas tu é guri!

(Diário de campo, 17 out. 2018)

Partindo do pressuposto foucaultiano de que “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (FOUCAULT, 1994, p. 180), deparamo-nos com o discurso acerca do que é ser “guri” naquele lugar e nos propomos a problematizar acerca de todas as características que vão sendo inseridas nos *scripts* que regem a conduta de um “guri” de Uruguaiana.

Enfatizamos o município com o intuito de colocar sob suspeita todas as “verdades” que regem a construção da masculinidade de um sujeito desse local. Afinal, tal terra é marcada por um tradicionalismo gaúcho que inscreve pedagogias que subjetivam seus moradores. De uma forma geral, conforme Henriques e Lisboa Filho (2017), os vários movimentos de conflitos que marcaram a história do Rio Grande do Sul foram sustentando a construção de uma sociedade patriarcal, militarizada, latifundiária e pecuarista.

Nesse contexto, características de força, coragem e destreza representam um ideal de sujeito masculino desde a mais tenra idade. Louro (1987), ao pesquisar sobre a educação das mulheres no Rio Grande do Sul, sustenta-se nos conceitos históricos e nos Estudos de Gênero para definir a prenda como uma idealização de mulher gaúcha, pautada na norma da submissão. Em contrapartida, a autora também enfatiza o movimento de resistência, por meio do conceito da antiprenda, ou seja, um *script* de mulher que trabalha e busca seu espaço de atuação na sociedade.

Assim, sendo uma região de fronteira, Uruguaiana aciona uma representação de tradicionalismo que exalta a figura masculina e posiciona a feminina em um regime de submissão. Tais perspectivas vão ao encontro do que afirma Pacheco (2003), ao ressaltar que o tradicionalismo ensina masculinidades (e poderia também considerar o ensino

de feminilidades) por meio do que ele chama de pedagogia do tradicionalismo.

Tal conceito remete à análise cultural, fazendo-nos considerar a cultura “como uma pedagogia”. Assim, “o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (WORTMANN, 2002, p. 79). Portanto, é válido considerar que a cultura e a sociedade do município de Uruguiana produzem uma pedagogia tradicionalista, que se pretende hegemônica, buscando deter o poder de representação do “verdadeiro” caráter a ser impresso nos corpos e nas subjetividades dos meninos e das meninas.

Dessa forma, a figura do guarda representa a adulez tradicionalista, portadora da responsabilidade de deter um “saber-poder”, do tradicionalismo gaúcho. Este, por sua vez, visa definir a “verdadeira natureza” do gaúcho, que deve ser aprendida pelo “guri” de Uruguiana. Além disso, percebemos o quanto as datas comemorativas, em especial o 20 de setembro, produzem pedagogias, pois a escola toda se mobilizou, durante o mês inteiro, para exaltar esse recorte cultural.

■ Datas comemorativas e as tecnologias de manutenção dos *scripts* de gênero

As datas comemorativas contempladas nos calendários escolares relembram eventos históricos e culturais, fazendo parte do costume ou da tradição de um povo. Isso pode ser bastante questionado, sob a perspectiva de representação, como salienta Stuart Hall (1997). Afinal, na medida em que podemos compreender esse conceito como fundamental para a produção de significados, deslocamo-nos para o questionamento de quais significações estão sendo produzidas e legitimadas com essas datas, o que dá sentido à compreensão da trama dos *scripts* que contribuem para a constituição identitária dos sujeitos.

Contudo, é importante ressaltar que essas produções são construídas por meio de relações de poder que envolvem tensão, atravessamentos, induções, busca de controle e formas de conhecimento. Rodrigo Saballa de Carvalho (2005, p. 160) analisa, sob a ótica foucaultiana, as festas que compõem o calendário escolar de uma instituição educativa infantil. Para ele, esses eventos possibilitam a ação do poder disciplinar e são constituídas por uma rede de normas, proibições e valores que

buscam produzir a criança-escolar, como sujeito de subjetividade dócil. Dessa forma, são conduzidas condutas tidas como adequadas, procurando produzir um/a educando/a “educado/a” e “civilizado/a”.

Cabe destacar que o disciplinamento dos corpos não se restringe aos infantes, afinal os/as profissionais que atuam na escola também são produzidos/as nesses mecanismos. Assim, “[...] o referido processo, ‘fabrica’ o/a professor/a (educador/a, atendente, funcionário/a, equipe diretiva, etc.) ‘normal’, conforme os diferentes regimes disciplinares que estão em operação [...]” (CARVALHO, 2005, p. 160-161). Portanto, tal fabricação implica o disciplinamento que constitui identidades dentro do espaço escolar.

Sob tal perspectiva, observamos que as representações de tradição e cultura gaúcha estão bastante imbricadas nos calendários escolares de Uruguiana, o que implica dizer que a pedagogia tradicionalista é regida por essa forma de poder, que visa orientar os meninos e meninas para o caminho da tradição. Tal análise, a partir da perspectiva foucaultiana, pode ser entendida como uma relação de poder pastoral.⁵

Frente a isso, notamos que, por muitos dias, as crianças ensaiaram exaustivamente para a apresentação de uma dança gauchesca. Ao observarmos os ensaios, remetemo-nos ao prefácio escrito por Luiz Fernando Verissimo, em *Prendas e anti-prendas* (LOURO, 1987). Nele, o escritor destaca que “[...] nada mais educativo do que nossas danças tradicionais, em que os homens sapateiam, batem as esporas, cruzam os facões e brilham enquanto as prendas rodam a saia” (VERISSIMO, 1987 apud LOURO, 1987, p. 9). Nesse sentido, evidencia-se a cultura patriarcal, em que o homem é exaltado, em detrimento da mulher, colocada, via de regra, como subalterna à figura masculina.

Dessa forma, tornou-se perceptível a exaltação dos meninos, que, mesmo tão pequenos, já necessitavam exercer um domínio sobre os seus movimentos e conduzir o corpo de sua parceira ao longo da dança, estabelecendo, assim, marcas corporais. Entretanto, concordamos com Louro (2003), quando destaca que as culturas divergem quando se trata de significar as marcas corporais. Afinal, no interior de uma cultura,

⁵ De acordo com Foucault (2004) o poder pastoral visa ser estabelecido em um grupo, operando individualmente em cada seguidor. Dessa forma, o ‘pastor’, investido desse poder, busca zelar pela salvação de seus fiéis, que, por sua vez, submetem-se a seguir determinada moral a fim de purificar sua alma.

há marcas que valem mais e outras que valem menos. Isso, muitas vezes, acaba determinando aonde uma pessoa pode ir ou a maneira de comportar-se.

Também é importante ir além da análise dos movimentos corporais. Nesse sentido, remetemo-nos novamente para as letras das músicas que eram apreciadas e ensaiadas.

Às 11h, as crianças vão para o saguão ensaiar a música que irão apresentar. A música será Chimarrão' (Os Monarcas)
Eu quero um chima, um chima chimarrão (Bis)
Pra matar a sede, da tradição,
Chimarrão lá na cozinha
É de relacionamento (Bis)
Pra cevar o pai da moça
A consentir o casamento
(Eu quero um chima, um chima chimarrão (Bis)
Pra matar a sede, da tradição)
Chimarrão já é gostoso
Mais gostoso ainda fica (Bis)
Se é cevado e servido
Por mão de moça bonita.
(Diário de campo, 18 set. 2018).

Analisando tal letra, percebemos o quanto as pedagogias tradicionalistas (PACHECO, 2003) produzem determinados *scripts* de gênero. Dessa forma, os meninos são incentivados, desde a mais tenra idade, a cumprirem um “roteiro”, envolvendo a tarefa de conquistar a(s) menina(s), tendo também o desafio de “cevar”, isto é, abrandar a “brabeza” do pai da moça. Significa dizer que homens precisam ser persuasivos para terem sucesso nas suas conquistas. Já as meninas são colocadas dentro de um “roteiro”, que reforça a cultura do embelezamento, ressaltando ainda a representação de um determinado tipo de feminilidade que se pauta na ideia de fragilidade e docilidade, necessitando, assim, da proteção masculina.

Outro aspecto que chamou a atenção a partir das observações na escola foi o repertório musical disponibilizado para as crianças, pois algumas músicas eram bem mais aceitas do que outras, como é possível perceber na situação descrita a seguir:

*Ao voltarem para a sala, próximo ao horário de saída, Carlos canta:
Dona Maria (part. Jorge) Thiago Brava*

*Me desculpe vir aqui desse jeito
Me perdoe o traje de maloqueiro
De camisa larga e boné pra trás
Bem na hora da novela que a senhora gosta mais
Faz 3 dias que eu não durmo direito
Sua filha me deixou desse jeito
E o que ela mais fala é que a senhora é brava
Mas hoje eu não vou aceitar levar um não pra casa
Dona Maria*

*Deixa eu namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu
Dona Maria
Deixa namorar a sua filha
Vai me desculpando a ousadia
Essa menina é um desenho no céu
Que Deus pintou e jogou fora o pincel*

*A professora chama a atenção do menino sobre a música, alegando
que ela que é inadequada para a sala de aula.
(Diário de campo, 18 set. 2018).*

Ao analisar tal situação, ficamos a pensar na música tradicionalista que as crianças estavam ensaiando, que contava a história de um jovem que desejava namorar a filha de um determinado homem e, para atingir tal intento, deveria oferecer-lhe um chimarrão, a fim de convencer o pai da moça a permitir o namoro. No entanto, na música “Dona Maria”, cantada por Carlos, temos o mesmo fio condutor: o de pedir alguém em namoro, porém com um vocabulário distinto da música gaudéria. Notamos que os discursos que operam uma pedagogia tradicionalista são legitimados e, por isso, amplamente aceitos no cotidiano escolar daquela localidade. Além disso, há um regime de significação, no qual se define o que é aceito ou não para a infância. Assim, podemos perceber que o tradicionalismo gaúcho está repleto de representações arbitrárias,

que reiteram e exaltam uma masculinidade cis-heteronormativa,⁶ na maioria das vezes naturalizada e até mesmo romantizada, de forma a traçar os contornos de governo dos sujeitos infantis.

Portanto, é válido considerar o quanto essas naturalizações e a própria idealização de amor romântico ou mesmo de maternidade são pontuais na manutenção das situações de violência. Afinal, na medida em que o sujeito masculino é aceito como violento desde a mais tenra idade, como apontam as pesquisas de Alexandre Bello (2006) e Michele Leguiça (2019), as meninas/mulheres são produzidas na crença de que o amor poderá modificar as atitudes violentas por partes de seus parceiros afetivos e que lhes caberá pautarem suas vidas pela ideia de cuidado, sacrifício e renúncia (COSTA, 1999; FELIPE, 2009). Nesse contexto, “[...] muitos comportamentos violentos acabam sendo relevados, pois muitas mulheres alegam que o companheiro estava nervoso ou ela mesma o provocou no calor de uma discussão” (FELIPE; GALET, 2016).

Sendo assim, pensamos que as datas comemorativas e os artefatos culturais (como músicas, livros, imagens, festas do Dia das Mães, do Dia dos Pais, da Criança etc.) podem ser problematizadas nas formações docentes, a fim de que possam ser (re)pensadas, tendo em vista as dimensões de *scripts* que podem ser construídas nas experiências oferecidas para as crianças, bem como para as famílias. Afinal, é importante que a comunidade possa identificar, entender e problematizar as pedagogias culturais que se apresentam em determinados contextos, que acabam por interpelar os sujeitos, produzindo outros significados e representações (COSTA, 2001). Buscamos pensar sobre os discursos que estão em jogo e os atravessamentos de gênero e sexualidade na manutenção desses *scripts* que circulam na sociedade.

Como refere Jeane Félix (2015), sabemos que ainda temos muito a pesquisar acerca desses temas, acreditando no potencial da formação docente (inicial e continuada) e na construção de espaços educativos, mais plurais e menos desiguais.

⁶ De acordo com Mattos e Cidade (2016), o termo foi introduzido por ativistas transfeministas, a fim de que possamos pensar mais acerca das designações compulsórias das identidades de gênero. Assim, problematiza-se a lógica normativa de que o sexo do sujeito determinará seu gênero e, ‘por conseguinte’ – em uma sociedade de norma heterossexual –, esse sujeito terá que se relacionar com um indivíduo de sexo diferente do seu.

Referências

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. **Boletim Epidemiológico**, v. 49, n. 27, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço/Secretaria de Políticas de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. São Paulo: Rocco, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 37-68

FACHINETTO, Rochele *et al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2016. São Paulo: FBSP, 2019. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/> . Acesso em: 27 maio. 2020.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente: uma proposta em discussão. In: XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande/MS: Editora da UFMS, 2009. v. 1, p. 45-55.

FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero na educação infantil. **Revista Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed, ano XIV, n. 48, p. 4-7, jul./set. 2016.

FELIPE, Jane. *Scripts* de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a docência na Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 238-250.

FELIPE, Jane; GALET, Carmem. Maus-tratos emocionais e formação docente. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete (org.). **Entrelaçando gênero e diversidade: violências em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 85-100.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2017. p. 219-228.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. Ulbra, 2013.

FÉLIX, Jeane. Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 2, p. 223-231, maio/ago. 2015.

FOUCAULT, Michel. Então é importante pensar? In: Entrevista com Didier Eribon. **Libération**, n. 15, p. 21, 30-31 maio 1981. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, v. 4, p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

HENRIQUES, Mariana Nogueira; LISBOA, Flavi Ferreira. Identidade e gênero: representações femininas nos programas televisivos Bah. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 3, n. 3, set. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>. Acesso em: 02 abr. 2020.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart. (org.). **Representation: cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997. p.13-74

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Censo demográfico 2014, <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/uruguaiana/painorama>. Acessado 11 abr. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Atlas da violência 2018**. 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/imagens/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 02 abr. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Atlas da violência 2019**. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432. Acesso em: 02 out. 2019.

KLEIN, Carin; DAMICO, José G. S. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-87

LEGUIÇA, Michele Lopes. **“Atira no coração dela”**: corpos e *scripts* de gênero na Educação Infantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys Estudos Feministas**, n. 4, ago./dez. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e anti-prendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: UFRGS, 1987.

MATTOS, Amanda Rocha; CIDADE, Maria Luiza Rovaris. Para pensar a cisheteronormatividade na psicologia: lições tomadas do transfeminismo. **Revista Periódicus**, v. 1, p. 132-153, 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/viewFile/17181/11338>. Acesso em: 02 abr. 2020.

NASCIMENTO, Marcos. Essa história de ser homem: reflexões afetivo-políticas sobre masculinidades. *In*: CAETANO, Marcio; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço. **De guri a cabra-macho**: masculinidades no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina. 2018. p. 16-27.

PACHECO, Luis Orestes. **Como o tradicionalismo ensina sobre masculinidades**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ROSA, Cristiano. **Crianças, Drag Queens e Educação**: a literatura tensionando os *scripts* de gênero. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ROSA, Cristiano; FELIPE, Jane; LEGUIÇA. “Eu não sou um homem fácil”: *scripts* de gênero e sexuais em tela e na educação Michele. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, ano 16, n. 2, maio/ago. 2019. p. 284-300

SACRAMENTO, Lúvia; REZENDE, Manuel M. Violência: lembrando alguns conceitos. **Aleteia**, Canoas, n. 24, ez. 2006. p. 95 - 104.

SANTOS, Giorgia Fabiana Vieira dos; FELIPE, Jane. Redes de proteção à infância: ampliando a noção de cuidado na educação infantil. *In*: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a Educação Infantil**: políticas, narrativas e cotidiano. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2016. p.13 - 32

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

WORTMANN, Maria Lucia C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In*: COSTA, Marisa, Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

WORTMANN, Maria Lucia C. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. *In*: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana. **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas. Ed. Ulbra, 2010. p. 105-122.

ZANETTE, Jaime Eduardo; FELIPE, Jane. Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para se pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 17-35.

UMA ATENÇÃO ÀS AUSÊNCIAS: SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SURDEZ

TATIANA FAGUNDES VEBER
NADIA RIBEIRO RODRIGUES
SUZANA CAVALHEIRO DE JESUS

Neste texto, propomo-nos compartilhar os desafios das ausências que permeiam o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação do campo. Tomamos como base os resultados vislumbrados em pesquisas de conclusão do curso de Educação do Campo (ênfase em Ciências da Natureza), da Universidade Federal do Pampa – *campus* Dom Pedrito (VEBER, 2018; RODRIGUES, 2018). Tais estudos foram realizados no município de Dom Pedrito, região da campanha gaúcha, com trabalhos de campo desenvolvidos na cidade de Uruguaiana, na fronteira oeste do Rio Grande do Sul.

Em Dom Pedrito, observamos estudantes com deficiência oriundos do campo estudando em escolas urbanas, sendo uma dessas instituições descrita como referência no trabalho com Educação Inclusiva. Coincidentemente, essa escola se destaca em diversos planejamentos dentro da perspectiva inclusiva, quando possui uma diretora surda. Tatiana Fagundes Veber, funcionária dessa escola, dedica então esforços para estudar, por meio da pesquisa social, os espaços vividos todos os dias na instituição. De outro lado, Nadia Ribeiro Rodrigues procura compreender o lugar da educação de surdos em Dom Pedrito, deparando-se com o dado de que o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se perpetua, especialmente por uma ausência de comunidade surda.

Nesse contexto, em que reconhecemos o protagonismo de uma professora surda, oralizada, no planejamento de educação inclusiva, e ao mesmo tempo não se visualiza o fortalecimento de uma comunidade usuária de Libras em Dom Pedrito, Rodrigues (2018) questiona quais espaços podem contribuir com essa discussão. Chega então à atuação das Associações de Surdos na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, percebendo-as como espaços que fortalecem as concepções de identidade e cultura surda, fundamentando a Libras como língua de ensino e instrução.

Pontuamos, então, o corpo como esfera política, com potencialidade de criar espaços inclusivos e, quiçá, espaços que se pretendam emancipatórios – seja a escola, seja a associação. Isso posto, passaremos a falar desses espaços, como constituintes de redes, conflitos e possibilidades, as quais nutrem o debate sobre educação do campo e alternam conceitos como inclusão, equidade e emancipação social.

■ A educação especial, a educação de surdos e a educação inclusiva

A educação especial, como modalidade da educação básica (BRASIL, 1996, 2008), surge das construções oriundas dos processos de educação de pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a concepção de educação de surdos desdobra-se a partir de uma especificidade linguística, dos modos específicos através dos quais os corpos surdos compreendem e expressam-se no mundo.

Quadros (2008) destaca que a educação de surdos esteve, inicialmente, pautada na oralização e que o bilinguismo surgiu como uma forma de superar essa visão, que procurava “adequar” os corpos surdos a um mundo oral e auditivo. Nessa perspectiva, a surdez deixa de ser percebida e sentida como deficiência e passa a ser descrita como diferença linguística: a língua de sinais como primeira língua e a língua oral-auditiva, predominante na sociedade, como segunda língua.

Tal percepção difere, conforme os movimentos surdos que defendem a educação bilíngue, do conceito de deficiência. É importante destacar que não se trata de um consenso, dado que há pessoas surdas que se percebem dentro de uma visão social da deficiência (MELLO, 2014). São muitos os tensionamentos que advêm desse debate, os quais

não conseguiremos abordar com mais fôlego aqui. Cabe ressaltar, contudo, que, na tentativa de incorporar essas contradições, a perspectiva inclusiva estrutura-se a partir do seguinte conceito de deficiência:

impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, p. 3).

Ainda que hoje a educação especial esteja pautada na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), a qual considera que a deficiência se constitui a partir de barreiras sociais, percebemos um tensionamento permanente entre as esferas de educação inclusiva e educação de surdos. Por sua vez, a educação do campo, pautada em pressupostos de emancipação social, necessita inserir-se nesse espaço de conflito, dialogando com os desafios postos aos sujeitos surdos que vivem ou que desejam viver no campo.

Caiado e Mantovani (2017), ao analisarem as interfaces entre educação inclusiva e educação do campo, destacam a necessidade de se pensar o que é incluir, no seu entendimento mais profundo. Para as autoras, incluir é trazer a pessoa com deficiência para o todo e o todo ir até a pessoa com deficiência, construindo tempos e espaços acessíveis:

As barreiras para a pessoa com deficiência ter participação social são muitas, seja no campo ou na cidade. Barreiras arquitetônicas, de comunicação e de atitudes são frequentes com a ausência de acessibilidade para a locomoção, de interação e de convivência social. (CAIADO; MANTOVANI, 2017, p. 6).

Em Dom Pedrito, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Duque de Caxias é frequentemente apontada como referência em educação inclusiva. Conforme Veber (2018), esta é uma prática que se fez antes da implantação da sala de recursos multifuncional, destinada à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A comunidade destaca que alguns fatores que podem ter contribuído para essa construção foram o fato de a escola ser pequena, aconchegante ou bem segura, ou, ainda, por ter uma proximidade com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae).

Além do atendimento em educação especial, desenvolvido na sala de AEE, a escola conta com monitoras, denominadas de “atendentes”, as quais auxiliam nas tarefas relacionadas ao cuidado e fazem parte do cotidiano da escola inclusiva. A Especialista em Educação Especial que atua no AEE foi nomeada em 2013, e a sala de recursos foi implantada nesse mesmo ano. Contudo, Veber (2018) destaca que, desde que fora nomeada, em 2005, sempre houve estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados e muito bem aceitos por todos. Em 2007, a escola passou a ter uma supervisora surda, que faz uso da leitura labial – habilidade que algumas pessoas com surdez desenvolvem através do processo de oralização. A supervisora, portanto, usa o aparelho auditivo para ampliar o volume dos sons, o que contribui para a plena participação em atividades diárias. Essa professora tornou-se, mais tarde, diretora da escola por três gestões.

No início de sua primeira gestão, em meados de 2011, a escola passou por várias melhorias em sua estrutura, para melhor acolher os estudantes que necessitavam de atenção diferenciada. Isso facilitou a total integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais com os demais alunos, assim como possibilitou uma maior independência no ambiente escolar: um pátio amplo, sem barreiras e sem muitas informações nas paredes permitiu que os mesmos percorressem tranquilamente o local, com segurança e confiança.

Nesse intervalo, a escola criou a Invernada Artística Sementes da Tradição, coordenada pelas instrutoras Elisangela Vargas, Manoela Siqueira Garcia e Viviane Epifanio Ferreira. O grupo era composto por estudantes neurotípicos e estudantes com necessidades educacionais especiais. Um desses estudantes residia no campo, em uma localidade denominada de Parada Freitas. Veber (2018) recorda que participou da criação do lema do grupo: “Entre dança e chimarrão floresce a bandeira da Inclusão” (Figura 1). No espaço da invernada, as danças tradicionais foram adaptadas para os integrantes usuários de cadeira de rodas e foram pensadas coreografias de entrada e saída que procuravam incluir e mostrar que dançar pode ajudar a todos os estudantes, independente das especificidades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem escolar.

A invernada tinha como foco mostrar que a dança é uma forma de expressão, uma forma de dizer algo, em diferentes níveis de complexidade. Criaram-se, assim, espaços e tempos em que todos poderiam dizer como se sentiam em relação ao mundo e à sua própria condição.

Entendemos que a deficiência é construída nas barreiras postas pela sociedade, as quais, ao serem eliminadas, permitem a superação de dificuldades que são coletivas (e não individuais), despertando a autoafirmação e autoestima das pessoas com necessidades especiais.



Figura 1 – Banner da invernada sendo carregado em um desfile da Independência
Fonte: Veber (2018).

No período da pesquisa, pudemos perceber que o recreio era assistido, monitorado e projetado dentro de uma perspectiva equânime. Havia, por exemplo, o dia do karaokê, o dia da leitura, o resgate das brincadeiras tradicionais, o dia do brinquedo preferido etc. Crianças usuárias de cadeiras de rodas pulavam corda: os colegas passavam a corda por cima da cadeira e depois passavam a cadeira por cima da corda. Identificamos um esforço coletivo, de todos os profissionais e estudantes, que visava à eliminação de barreiras.

Percebemos a escola como um espaço necessário à transformação da comunidade em que está inserida, assim como da sociedade em geral. A família e o próprio estudante com necessidades educacionais especiais estão incluídos nesse processo de educação. Desse modo, a interação estudante-atendente-família adquire significativa importância, de forma que as relações construídas cotidianamente colaboram no desenvolvimento de uma identidade pessoal. A aceitação de si mesmo, conforme Veber (2018), torna o estudante mais participativo, ativo e capaz de desenvolver suas reais competências, com ou sem auxílio de monitores e/ou atendentes.

■ A escola inclusiva, a educação do campo e a surdez

Após 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, as escolas comuns passam a receber

estudantes surdos de forma mais sistemática. Porém, nas escolas do campo, percebemos que isso pouco acontece, especialmente por não haver condições estruturais que eliminem barreiras de comunicação. Grandes distâncias impedem a organização de coletivos pautados no uso da língua de sinais e na constituição da identidade surda, nos termos descritos por Quadros (2008).

O que ocorre, desde a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, é a luta pela garantia de uma educação que leve em conta as especificidades históricas, sociais, políticas e culturais dos sujeitos do campo. Como nos traz Caldart (2002, p. 26): “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Aliado à concepção de Caldart (2002), Oliveira (2012) também ressalta que os sujeitos do campo são construtores de suas histórias, sujeitos que têm seu próprio modo de ser e viver em sociedade, e não sujeitos alienados. Desse modo, as políticas públicas deveriam ser direcionadas para que o aluno tivesse condições de viver e trabalhar no campo.

Assim, pensar em alunos surdos incluídos no contexto do campo parece distante, a começar pela superação das dificuldades que essa modalidade de ensino enfrenta diariamente. Na maioria das vezes, as escolas do campo são isoladas – situação resultante da nucleação. Isso dificulta o acesso de professores, funcionários e estudantes às escolas, pois dependem de condições climáticas favoráveis e do transporte escolar, que muitas vezes não é adequado.

Em escolas menores, os professores acabam criando estratégias de organização das salas para desenvolver as atividades com classes multiseriadas. Nesses modelos, geralmente as turmas são divididas por séries, de maneira enfileirada – cada fila corresponde a um ano escolar. Ali se encontram crianças de várias idades, e o trabalho pedagógico é organizado a partir do modelo disciplinar e seriado, das escolas urbanas, prevalecendo a lógica do “todos juntos, porém separados”.

Na hipótese de receber um estudante surdo, usuário de língua de sinais, o professor não domina Libras e não possui intérprete em sala de aula. O estudante, provavelmente, usará meios de comunicação alternativos, de ordem gestual-visual, ou então sinais “caseiros”, como nos foi mencionado na rede pública de Dom Pedrito. Também há a

possibilidade de esse estudante ter sido oralizado e fazer uso de leitura labial. Em qualquer situação, as barreiras comunicacionais necessitarão de enfrentamento.

Na busca por pesquisas que tivessem como tema a educação de surdos na educação do campo, Rodrigues (2018) percebeu um enorme vazio de produção. No caso específico de Dom Pedrito, identificou que a oralização era a prática recorrente e que a Libras não era percebida como possibilidade, não havendo espaços em que fosse possível exercer um uso compartilhado dessa língua.

Entendemos que a constituição de comunidades surdas no campo encontra os mesmos entraves da constituição de comunidades camponesas na campanha gaúcha. As grandes extensões de terra criam longas distâncias e certo isolamento. Os pontos de encontro são as escolas, igrejas, clubes de mães etc. Mesmo assim, não são espaços sempre acessíveis a todos os grupos sociais.

Por outro lado, compreendemos que a educação do campo, se pensada como movimento (CALDART, 2003), necessita incorporar práticas que a fortaleçam e acolham os diversos sujeitos coletivos que constituem a sociedade. Nesse sentido, as associações de surdos são espaços importantes, que podem somar-se a esse debate.

Na pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2018), a Associação dos Pais e Amigos dos Surdos de Uruguaiana (Apasur) é descrita como um desses espaços, no qual a educação do campo pode encontrar diálogos. Tal associação foi fundada em março de 2007, na cidade de Uruguaiana, tendo como presidente Gislaine Bortoluzzi, vice-presidente Lília Cardoso e tesoureira Vera Benites. Na data de inauguração, contava com 30 associados e tinha por objetivo difundir a Libras e prestar assessoria pedagógica aos alunos surdos. A equipe diretiva planejava que, até o ano 2015, todas as escolas públicas deveriam ter professores qualificados para trabalhar com Libras (CÂMARA DE VEREADORES DE URUGUAIANA, 2007).

Nesse contexto, apesar de a entidade não possuir dados sobre o número de pessoas surdas em escolas de Uruguaiana, tinha como meta que uma primeira turma de professores e intérpretes fosse formada no município. Para isso, torna-se clara a importância do conhecimento da língua, de forma que venha a garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes surdos e tornar esse conhecimento democratizado.

Considerando a grande relevância da iniciativa, que visava estimular multiplicadores na construção de um mundo justo e sem preconceitos, em 6 de setembro de 2012, o prefeito de Uruguaiana aprovou e sancionou a Lei nº 4.121, que declara, em seu artigo 96, inciso IV, o seguinte:

Art. 1º É declarado de Utilidade Pública a APASUR - Associação dos Pais e Amigos dos Surdos de Uruguaiana, inscrita no CNPJ nº 08.803.290/0001-13, com sede na Esplanada da Inclusão, situada na Avenida Presidente Vargas, antigo Mercado Público Municipal. (CÂMARA DE VEREADORES DE URUGUAIANA, 2012).

Esse ato busca valorizar as pautas da Apasur em prol dos direitos do povo surdo, dando visibilidade à associação. Em julho de 2015, os integrantes da associação fundaram o Saber Libras, grupo criado para ajudar professores da rede municipal e estadual a aperfeiçoar a Libras. Esse projeto voluntário reuniu aproximadamente 80 docentes e teve por intuito auxiliar os professores em suas práticas educativas, facilitando a inclusão dos alunos surdos. Entendemos que, com o envolvimento da família, aliada à escola e à sociedade, teremos uma educação de qualidade e para todos.

Em 2018, a Apasur tinha na presidência a professora Valéria Scangarelli, que é surda e, por meio da associação, esteve coordenando um projeto para ensinar a Libras aos professores e funcionários de escolas municipais de Educação Infantil. O projeto contava com o apoio da Unipampa, instituição na qual a professora atua, ensinando essa língua, no *campus* Uruguaiana.

Rodrigues (2018) esteve acompanhando o trabalho da Apasur durante o “Setembro Azul”, como parte de sua pesquisa. A autora pontua que o mês de setembro é dedicado à comunidade surda, pois é um mês que reúne marcos importantes, como o Dia Nacional dos Surdos (26/09) e o Dia Internacional dos Surdos (30/09). Em função disso, no dia 22 de Outubro de 2018, a associação promoveu o 1º Encontro do Setembro Azul, tendo como local o Salão de Atos da Unipampa – *campus* Uruguaiana, com o objetivo de discutir sobre as conquistas e aspirações para o futuro dentro da comunidade surda.

Participaram do encontro outras associações, como a Comunidade Surda da Fronteira, de Santana do Livramento e Rivera, que atua muito próximo ao município de Dom Pedrito. Ao longo das discussões, evidenciou-se que esses coletivos surdos possuem como objetivo a independência plena da pessoa com surdez, de forma que a deficiência é associada à incapacidade e a surdez, à diferença linguística. Para essas comunidades surdas, a pauta principal envolve superar a ideia de Educação Inclusiva, dado que não se percebem como pessoas com deficiência. Entendem que deficiências seriam autismo, síndrome de Down, cegueira etc., ao passo que, sendo apenas surdos, não precisam de tutela, apenas possuem diferenças na aprendizagem que perpassam pelo uso da língua e pela valorização da identidade.

O encontro apresentou três depoimentos de pessoas surdas, as quais destacaram o sofrimento que tiveram ao chegar à escola, despreparada para recebê-las – sofrimento que se estendeu por praticamente todo o Ensino Fundamental. Destacou-se que o surdo não possui uma limitação biológica, dado que a surdez é percebida como uma condição que pauta uma identidade e cultura diferenciadas. Defendeu-se também que a educação em Libras deve começar em tenra idade, nos lares das crianças, pelos próprios pais; assim, quando chegarem à idade escolar, já se encontrarão proficientes nessa língua, ficando mais fácil a alfabetização escrita em língua portuguesa.

Percebemos, nesse âmbito, preocupações muito semelhantes àquelas pontuadas por estudiosos da educação de surdos, no período anterior à Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva. Como exemplo, podemos destacar as reflexões de Quadros (2003) sobre a inclusão como política pública:

Nas propostas de inclusão, se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do ser surdo. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na

formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados. (QUADROS, 2003, p. 87).

Por outro lado, a comunidade surda que participou do 1º Encontro do Setembro Azul, em Uruguaiana, reconhece como conquistas, mobilizadas pelo movimento surdo: a obrigatoriedade do ensino de Libras nas licenciaturas; a formação continuada de professores de Libras; a seleção de intérpretes de língua de sinais; entre outras. Ou seja, apesar de negar a perspectiva inclusiva e o modelo social da deficiência, percebe políticas públicas, construídas dentro daquela perspectiva, como avanços no campo da educação de surdos.

■ À guisa da conclusão

Desafiamo-nos, neste texto, a refletir sobre as possíveis ausências da educação do campo: a ausência de escola inclusiva, que induz os estudantes com necessidades educacionais especiais a frequentarem as escolas da cidade; e a ausência de pessoas surdas usuárias de língua de sinais nas pesquisas sobre educação do campo. Consideramos que tais ausências podem ser classificadas como “possíveis”, porque, partindo do pressuposto de que a educação do campo se constitui em movimento, o que parece ausente, essas ausências podem ser antes uma oportunidade de diálogo.

Se atentarmos para o processo de construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002), lembraremos o quanto foi, e ainda é, enfatizado que muitos espaços foram negados aos estudantes do campo, justamente pelo fato de o acesso à educação ser negado aos seus territórios. Isso significa mais que negar a criação da escola, significa expropriar os conhecimentos tradicionais, negar os processos próprios de ensino e aprendizagem, negar as temporalidades, negar os corpos que ali habitam.

Desse modo, mais que ausência, estamos falando de possibilidades negadas, as quais educadoras e educadores do campo possuem o dever de problematizar. Mesmo o modelo de educação inclusiva defendido na

Política Nacional (BRASIL, 2008) precisa ser confrontado com os projetos de futuro das comunidades camponesas. A inclusão, como pauta dos Direitos Humanos, que busca assegurar educação igualitária a todas as pessoas, precisa atentar para os saberes tradicionais, para a relação com a terra e os processos de constituição identitária que costuram os territórios plurais desta nação.

Cabe rememorar David Rodrigues, em entrevista a Sofiato e Angelucci (2017), quando destaca que a educação inclusiva foi um passo primeiro para a construção de equidade. Da mesma forma, tomando como base o pressuposto da garantia de igualdade, percebemos que a ideia de inclusão está muito ligada à busca por cidadania plena. Aqui cabe sublinhar as ressalvas de Marlene Ribeiro (2012), no *Dicionário da educação do campo*, sobre a ideia de cidadania, que seria uma ideia “abstrata assentada na liberdade do indivíduo, na propriedade privada e na competição, justificadoras das desigualdades sociais” (RIBEIRO, 2012, p. 301). Para a autora, cidadania constitui-se como produção de uma classe dominante e não corresponde à superação das contradições presentes no campo brasileiro, que a educação do campo busca construir. Assim, em lugar de uma perspectiva inclusiva, a educação do campo alicerça-se sob uma perspectiva emancipatória, a qual busca superar as condições objetivas e subjetivas da alienação que sustenta a sociedade capitalista.

Do mesmo modo que a surdez não é constituída somente pela ausência da audição, entendemos que a escola do campo não pode ser ausente à forma como os corpos surdos sentem, manifestam-se e colocam-se no mundo. É preciso adentrar no discurso das ausências e questioná-lo. Não ter estudantes incluídos na educação do campo porque todos se deslocam para a cidade, que possui melhores condições de atendê-los; ou privilegiar a oralização, sem oportunizar o contato com coletivos surdos, usuários de língua de sinais, são formas de construir ausências! As ausências podem constituir processos de alienação dos corpos, simplesmente pelo fato de esse debate, mais amplo, não ser acessível. As associações de surdos podem ser sujeitos coletivos importantes nessa construção. As experiências de profissionais surdos e de escolas urbanas imersas na construção de espaços inclusivos também!

■ Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 03 abr. 2002.

CAIADO, K. R. M.; MANTOVANI, J. Apresentação. In CAIADO, K. R. M. (org.). **Educação Especial no Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 1º maio 2020.

CÂMARA DE VEREADORES DE URUGUAIANA. Direção da Apasur expõe objetivos da entidade aos vereadores. **Notícias – Câmara Municipal de Vereadores de Uruguaiana**, 18 set. 2007. Disponível em: <http://camarauruguaiana.rs.gov.br/?p=581>. Acesso em: 1º maio 2020.

CÂMARA DE VEREADORES DE URUGUAIANA. **Lei nº 4.121, de 6 de setembro de 2012.** Declara de utilidade pública a APASUR - Associação dos pais e amigos dos surdos de Uruguiana e dá outras providências. Uruguiana, 2012.

OLIVEIRA, I. A. de. Educação Inclusiva em Escolas Multisseriadas do Campo na Amazônia: um olhar para as Práticas dos Professores. In **Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012.

QUADROS, R. M. de. **A educação de surdos:** aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

RIBEIRO, M. Emancipação *versus* cidadania. In: CALDART, Roseli S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Nádia Ribeiro. **Os surdos na Educação do Campo**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo - Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2018.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 283-295, mar. 2017.

VEBER, Tatiana Fagundes. **Educação inclusiva:** um estudo sobre as experiências de um discente junto aos estudantes do campo do município de Dom Pedrito-RS. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação do Campo - Licenciatura) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2018.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alinne de Lima Bonetti é antropóloga, licenciada em Ciências Sociais, mestrada em Antropologia Social e doutora em Ciências Sociais, área de estudos de gênero. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina, integrante do Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade (NIGS), do Instituto de Estudos de Gênero (IEG) e do Laboratório de Estudos das Violências (Levis). É pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença, da Universidade Federal do Pampa. Entre os seus temas de interesse e pesquisa, estão: gênero, poder, política, cidadania, movimentos sociais, feminismo, desigualdades e suas interseccionalidades, teoria feminista, antropologia feminista e teoria antropológica.
E-mail: alinne.bonetti@gmail.com.

Ana Maria Colling é professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados, integrante do Laboratório de Estudos de Gênero, História e Interculturalidade (Leghi) e da Cátedra da Unesco de Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras.
E-mail: acolling21@yahoo.com.br.

Elena Maria Billig Mello é licenciada em Letras, mestrada em Educação e doutora em Educação em Política e Gestão da Educação. Professora associada na Universidade Federal do Pampa. Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (Grupi).
E-mail: profelena@gmail.com.

Fabiane Ferreira da Silva é graduada em Química Licenciatura/Habilitação Ciências, mestrada e doutora em Educação em Ciências. Professora associada da Universidade Federal do Pampa, com exercício no *campus* Uruguiana. Atua no Curso de Ciências da Natureza - Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Tem experiência na área de Educação, Educação em Ciências e Química, com ênfase na formação inicial e continuada de professoras(es), atuando principalmente com os seguintes temas:

currículo, ensino de ciências e química, corpo, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e cultura. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença da Universidade Federal do Pampa e do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola da Universidade Federal do Rio Grande.

E-mail: fabianesilva@unipampa.edu.br.

Fernando Seffner é professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, que toma como referência central teorizações desenvolvidas no âmbito dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria Queer para examinar questões relacionadas a corpo, gênero, sexualidade e educação. É também coordenador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge).

E-mail: fernando.seffner@ufrgs.br.

Guilherme Howes Neto é antropólogo, professor de Teoria Social e Ciência Política da Universidade Federal do Pampa. Pesquisador do Kairós – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas (PPGE/UFSM). Possui graduação em Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura), especialização em História do Brasil, mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Educação. Desenvolve estudos nas áreas de identidades regionais, ruralidades, gauchismo e tradicionalismo, e pesquisas sobre as questões que envolvem normatividades, marcadores sociais da diferença (relações étnico-raciais, de classe, de gênero/sexualidade) e suas interseccionalidades com a Educação, a pesquisa social e o mundo do trabalho.

E-mail: guilhermehowes@unipampa.edu.br.

Jaime Eduardo Zanette é licenciado em Pedagogia, especialista em Docência na Educação Infantil, mestre em Educação e doutorando em Educação. É integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge) e do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (Gein), ambos vinculados ao PPGEdu/Faced/UFRGS. Exerce a função de gestor da Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Valéria (Novo Hamburgo). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Coordenação Pedagógica. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (Giped/CNPq). Atua em pesquisas sobre coordenação pedagógica, infâncias, gênero, sexualidade, transexualidade, violências e identidades.

E-mail: edujaimesl@gmail.com.

Jane Felipe é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui licenciatura plena em Psicologia, mestrado em Educação, doutorado em Educação e pós-doutorado na área de Cultura

Visual. Integra o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge). Foi uma das fundadoras do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (Gein). Atua com os seguintes temas: infâncias, *scripts* de gênero, sexualidade, educação infantil, educação sexual na escola, pedofilia e pedofiliação como prática social contemporânea.

E-mail: janefelipe.souza@gmail.com.

Marina dos Reis Marty é graduanda na Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa – *campus* Uruguaiana, e no Bacharelado em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença.

E-mail: mreismarty@gmail.com.

Michele Leguiza é graduada em Educação Especial, especialista em História Cultural Africana, Afro-brasileira e Indígena e mestra em Educação. Cursa Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). É pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (Neabi) e do Tuna – gênero, educação e diferença, ambos da Universidade Federal do Pampa; e integrante do Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias (Gein) e do Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (Geerge), ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua em pesquisas sobre educação, gênero, infâncias, raça e sexualidade.

E-mail: micheleleguiza@hotmail.com.

Nadia Ribeiro Rodrigues é licenciada em Educação do Campo pela Universidade Federal do Pampa e pós-graduanda em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Dom Bosco e Instituto Educar Brasil. É integrante do Tuna – gênero, educação e diferença. Foi professora do campo de 1994 a 1996 e, atualmente, trabalha como manicure.

E-mail: nadia.jb.nrr@gmail.com.

Suzana Cavalheiro de Jesus é licenciada em Educação Especial e Sociologia, especialista em Gestão Educacional, mestra em Ciências Sociais e doutora em Antropologia Social. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Pampa – *campus* Dom Pedrito, e líder do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença. Atua no âmbito da formação de professores para a Educação do Campo, dedicando-se à pesquisa antropológica dos seguintes temas: teorias indígenas do conhecimento, concepções de infância, educação, gênero e territorialidade.

E-mail: suzanajesus@unipampa.edu.br.

Tatiana Fagundes Veber é licenciada em Educação do Campo – Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa e pós-graduanda em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Dom Bosco e Instituto Educar Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Tuna – gênero, educação e diferença, é funcionária pública municipal em Dom Pedrito/RS, onde atua como facilitadora na acessibilidade em ambiente escolar, junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

E-mail: tatianaf.fagundes@gmail.com.

Tatiane Silva Cerqueira Santos é doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina, mestra em Antropologia Social pela mesma universidade e graduada em Estudos de Gênero e Diversidade pela Universidade Federal da Bahia. Professora do projeto Intercâmbio Middlebury School no Brasil – Fapeu. Atua principalmente nos seguintes temas: experiências diaspóricas de nordestinos na região da Grande Florianópolis/SC, compreendendo a perspectiva da arte no movimento migratório, através das músicas, danças e corporeidade; migrações internas, diáspora africana e diáspora baiana em Santa Catarina; relações de gênero, mulheres rurais, empoderamento, associativismo e economia solidária.

E-mail: tatyane_cerqueira@hotmail.com.



Esta obra foi composta nas tipologias Adobe Garamond Pro e Whitney HTF
no formato 14 x 21 cm, mancha de 10,5 x 18,5 cm

A impressão se fez sobre papel Off Set 75g,
capa em Cartão Supremo 250g, no inverno de 2020
pela Gráfica e Editora Copiart.

Fabiane Ferreira da Silva, nascida no extremo sul do Rio Grande do Sul, é filha do Diogo e da Eva. Sua mãe foi uma mulher “guerreira”, pois ficou viúva muito jovem e sozinha criou os três filhos trabalhando como professora. Desde 2010, Fabiane é professora da Unipampa, campus Uruguaiana, onde é responsável pela componente curricular “Corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais na educação” no curso de Ciências da Natureza – Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. É integrante do Grupo de Pesquisa “Tuna – gênero, educação e diferença” e do Grupo de Pesquisa “Sexualidade e Escola” da FURG.

Alinne de Lima Bonetti, nascida na fronteira oeste gaúcha no século passado, é antropóloga, feminista, a humana da Mafalda e uma nômade “em recuperação” – pelo menos desde a sua última mudança. Entre 2014 e 2019, atuou na Unipampa, campus Uruguaiana, onde cofundou o grupo de pesquisa “Tuna – gênero, educação e diferença”. Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde é integrante do Núcleo de Identidades de Gênero e Subjetividades (NIGS) e do Instituto de Estudos de Gênero (IEG).

GÊNERO, DIFERENÇA E DIREITOS HUMANOS

é preciso esperar em tempos hostis

Este livro reúne o esforço de transformação do substantivo “luto” no verbo “lutar”. Trata-se do testemunho epistemológico da curta e densa história do esforço científico que, desde 2015, um grupo de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, atuando em projetos de pesquisa, ensino e extensão, vem empreendendo na aridez das paisagens da fronteira oeste gaúcha. O grupo de pesquisa “Tuna – gênero, educação e diferença” tem se dedicado a produzir conhecimento sobre os temas de gênero, diferença, sexualidade, marcadores sociais, interseccionalidades, relações étnico-raciais, corporalidades, processos de socialização, educação, sociedade, poder, currículo, gestão e políticas. Motivado pela força da resistência da tuna (cactácea nativa dos pampas gaúchos), esse grupo produz conhecimentos sobre temas considerados “espinhosos” na paisagem das universidades brasileiras, sobretudo no contexto da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Desejamos que esta coletânea, que reúne textos tão diversos e instigantes, constitua-se como uma ferramenta importante para continuar esperando por uma “práxis feminista”.

