

ORGANIZADORAS:

Maria Helena Santana Cruz

Ana Paula Leite Nascimento

Telma Amélia de Souza Pereira



VISLUMBRANDO NOVOS ESPAÇOS DE DEBATES

**SOBRE DIVERSIDADE, GÊNERO,
EDUCAÇÃO E TRABALHO**

ORGANIZADORAS:

Maria Helena Santana Cruz

Ana Paula Leite Nascimento

Telma Amélia de Souza Pereira



VISLUMBRANDO NOVOS ESPAÇOS DE DEBATES

**SOBRE DIVERSIDADE, GÊNERO,
EDUCAÇÃO E TRABALHO**



Ministério da Educação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretário da Educação Profissional e Tecnológica

Getúlio Marques Ferreira

Reitora do IFS

Ruth Sales Gama de Andrade

ORGANIZADORAS:

Maria Helena Santana Cruz

Ana Paula Leite Nascimento

Telma Amélia de Souza Pereira



VISLUMBRANDO NOVOS ESPAÇOS DE DEBATES

**SOBRE DIVERSIDADE, GÊNERO,
EDUCAÇÃO E TRABALHO**



INSTITUTO FEDERAL
Sergipe

Copyright© 2024 - IFS

Todos os direitos reservados para a Editora IFS. Nenhuma parte desse livro pode ser reproduzida ou transformada em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFS.

Editora-chefe
Kelly Cristina Barbosa

Revisor
Lucas dos Santos Fontes

**Projeto Gráfico da Capa
e Diagramação**
Emanuel Vitor de Melo Barbosa
Laura Beatriz de Jesus Passos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas do IFS

Cruz, Maria Helena Santana.

C957v Vislumbrando novos espaços de debate sobre diversidade de gênero, educação e trabalho. [e-book]. / Maria Helena Santana Cruz, Ana Paula Leite Nascimento, Telma Amélia de Souza Pereira (organizadoras). – Aracaju: EDIFS, 2024.

420 p.; il.

ISBN: 978-85-9591-255-7

1. Educação. 2. Trabalho. 3. Diversidade de Gênero. I. Nascimento, Ana Paula Leite. II. Pereira, Telma Amélia Souza. III. Título.

CDU 37

Ficha catalográfica elaborada pela Kelly Cristina Barbosa CRB 5/1637

[2024]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Rua Dom José Thomaz, 194 - São José, Aracaju - SE, 49015-090

TEL.: +55 (79) 3711-3146 E-mail: edifs@ifs.edu.br

Impresso no Brasil

Conselho Científico

Aline Ferreira da Silva

Ciências Sociais Aplicadas

Diego Lopes Coriolano

Engenharias

João Batista Barbosa

Ciências Agrárias

Joelson Santos Nascimento

Ciências Humanas

Juliano Silva Lima

Ciências Biológicas

Junior Leal do Prado

Multidisciplinariedades

Manoela Falcon Gallotti

Linguística, Letras e Artes

Marco Aurélio Pereira Buzinaro

Ciências Exatas e da Terra

Suplentes

Herbet Alves de Oliveira

Engenharias

José Aprígio Carneiro Neto

Multidisciplinariedades

Márcio Santos Lima

Linguística, Letras e Artes

Simone Vilela Talma

Ciências Agrárias

Tiago Cordeiro de Oliveira

Ciências Exatas e da Terra

Wanusa Campos Centuriom

Ciências Sociais Aplicadas

Editoração

Editora-chefe

Kelly Cristina Barbosa

Coordenadoria Geral da Editora IFS

Daniel Amaro de Almeida

Coordenadoria de Editoração

Célia Aparecida Santos de Araújo

Kaio Victor dos Santos Ribeiro

Coordenadoria de Recursos Editoriais

Hilton Henrique Cruz Santos Pereira

Coordenadoria de Registro e Normatização

Célia Aparecida Santos de Araújo

Kaio Victor dos Santos Ribeiro

Produção Visual

Emanuel Vitor de Melo Barbosa

Laura Beatriz de Jesus Passos

SUMÁRIO

PREFÁCIO	-----11

Márcia Santana Tavares

APRESENTAÇÃO	-----16

Maria Helena Santana Cruz

Ana Paula Leite Nascimento

Telma Amélia de Souza Pereira

DIREITOS HUMANOS PARA QUEM? DESAFIOS E CONQUISTAS À ESCOLARIZAÇÃO DE TRAVESTIS E MULHERES TRANS NO BRASIL	----- 27

Manuela Rodrigues Santos

VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO BRASIL: DISPUTAS E SUJEITOS POLÍTICOS	-----46

Juliane Barbosa Tavares

Vera Núbia Santos

A INTERSECCIONALIDADE NO PROTOCOLO PARA JULGAMENTO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO: CAMINHO PARA PENSAR SOBRE O CONSTITUCIONALISMO FEMINISTA	-----89

Isabelle Pinto Mendonça

ANÁLISE SOBRE CANDIDATURAS ELEITAS DE MULHERES E LGBTQIAPN+: POLÍTICA EM ARACAJU-SERGIPE-----116

Matheus Andrade de Moraes

DA TRUCULÊNCIA DA DITADURA, AO “ESTRELATO” EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS: A ARTE COMO APOIO ÀS DIVINAS DIVAS NA TERCEIRA IDADE --139

Margarida Maria Araújo Bispo

NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO EM SAÚDE BUCAL E DIVISÃO SEXUAL-----161

Maria Helena Santana Cruz

Karina Santana Cruz

A EDUCAÇÃO DOS “OUTROS”: INTERSEÇÕES ENTRE PROCESSO EDUCATIVO, RACIALIDADE E PENSAMENTO DECOLONIAL -----187

Débora Lima Siqueira

EDUCAÇÃO INFANTIL COM LENTES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE UM ESTUDO COMPARADO REALIZADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA (2019-2022)--203

Giseliane Medeiros Lima

UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DA DIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO DE DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF) -----237

Jiselda Meirielly de França

A MULHER TÉCNICA EM ELETROMECAÂNICA E SUA PERCEPÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL -----262

Telma Amélia de Souza Pereira

PRESIDENTAS DE ENTIDADES SINDICAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO, CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA CHEGAR AO CARGO -----276

Adenilde de Souza Dantas

VIOLÊNCIA PARA TODOS: UMA PROBLEMÁTICA PARA ALÉM DOS MUROS DAS ESCOLAS -----305

Tamires Aparecida Batista de Oliveira

JORNADA DE TRABALHO: DEMANDAS E DESAFIOS PARA PROFESSORAS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA ----- 322

Anabela Maurício de Santana

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: (RE) DISCUTINDO INTERESSES E CONTRADIÇÕES -----344

Ingredi Palmieri Oliveira

RELAÇÃO FAMÍLIAS-ESCOLA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ABORDAGEM DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: COMO ACONTECEM NO IFS-CAMPUS LAGARTO? -----373

Ana Paula Leite Nascimento

Fábio Kalil de Souza

Irene de Souza Amarante Conceição

José Rodolfo Silva Siqueira

Marcelo Ribeiro Santana

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES ----- 398

PREFÁCIO

Vislumbres diversos sobre gênero, educação e trabalho na realidade brasileira

Começo este prefácio confessando o quanto posterguei sua escrita, ora subitamente interessada nos últimos capítulos de uma novela que nunca assisti, ora tomada por um estado letárgico provocado seja pela onda de calor que anuncia o verão baiano seja pelo ócio que, ao contrário do que ideava o sociólogo italiano Domenico De Mais (2004), nada tinha de criativo. Afinal, estava em férias, e debruçar-me sobre o tema implicaria em pensar em mim mesma, ou seja, realizar uma autoavaliação e refletir sobre a centralidade do trabalho em minha/nossa vida, cuja processualidade adquire um espaço cada vez maior sem sequer nos darmos conta do quanto isso tem nos subtraído o tempo que poderíamos dedicar aos estudos, ao lazer ou a qualquer coisa que traga contentamento, como tentarei explanar neste texto.

É bem provável que algum leitor esteja questionando: “Do que ela está reclamando?”. Afinal, as condições de trabalho que enfrento como professora de uma universidade pública, com dedicação exclusiva, conferem-me estabilidade e, portanto, mostram-se menos preocupantes quando comparadas às configurações que o universo laboral tem assumido desde as últimas décadas do século passado, quando a classe-que-vive-do-trabalho (Antunes, 2009) sofre um duro golpe engendrado pelo capital com o processo de reestruturação produtiva.

Refiro-me aqui, precisamente, a homens e mulheres que, assim como eu, vendem a própria força de trabalho em troca de salário, mas são subcontratados, atuam de forma temporária, flexível, desregulamentada, informal, além daquelas/es inempregáveis ou trabalhadores sobrantes, posto que não atendem às competências e qualificações que conformam o perfil do novo trabalhador ou ainda “os desempregados recentes, expulsos do mercado de trabalho pelos

processos de reorganização produtiva” (Alencar, 2010, p. 119), que têm como uma de suas características, a redução dos postos de trabalho no segmento formal da economia.

Decerto, não ignoro que a precarização tem afetado o ensino superior, materializando-se no dia a dia de professoras/pesquisadoras sob a forma de imposição ao produtivismo, isto é, a constante cobrança por publicações em periódicos científicos, realização de pesquisas, aumento do número de alunos em sala de aula, de orientações na graduação e na pós-graduação, bem como o exercício de outras funções, desde a participação em comissões, emissão de pareceres *ad hoc* a cargos de gestão. Isso tem produzido efeitos danosos, desde exaustão ao final de cada semestre letivo à depressão, Síndrome de Burnout e outras formas de adoecimento que têm acometido as mulheres. A estas, cabe conciliar as atividades laborais com os afazeres domésticos, o cuidado com a casa, a família, ou seja, idosos, crianças e doentes do grupo familiar, cuja reprodução social continua sendo pensada como uma responsabilidade majoritariamente feminina, mesmo quando a mulher tem um companheiro.

Conforme pondera Cruz (2000), as mudanças em curso no mundo do trabalho não contribuíram para promover uma igualdade de gênero no tocante a posições e ocupações de homens e mulheres. As mulheres ainda são submetidas a uma segmentação ocupacional, tanto vertical quanto horizontal. Vertical, porque permanecem escassas às oportunidades de galgarem postos de mando, chefia, funções que demandam domínio de tecnologia avançada e, portanto, são postos tradicionalmente ocupados por homens. Horizontal, pois assumem postos de trabalho associados às suas características biológicas em que reproduzem os papéis tradicionalmente desempenhados na sociedade.

Conforme reforça essa autora, a “vocação natural” das mulheres para os cuidados e a maternagem é reapropriada e involucrada nos moldes neoliberais. Torna-se atributo/habilidade que as qualifica para o trabalho flexível,

ao mesmo tempo que o fato de serem consideradas mais detalhistas, responsáveis e dotadas de iniciativa tem favorecido seu ingresso no mercado de trabalho em profissões e funções que exigem mais conhecimento técnico.

Todavia, isso não se reflete na diminuição da desigualdade salarial, cuja diferença de remuneração entre mulheres e homens cresceu 22% no final de 2022, quando uma trabalhadora brasileira recebia, em média, 78% do que ganhava um homem, mesmo que exercendo a mesma função (CNN, 2023a). Essa disparidade se torna ainda mais preocupante ao atentarmos para a interseção entre gênero e raça, bem como classe e nível de instrução, pois, conforme confirmam os indicadores sociais do IBGE, mulheres pretas ou pardas e homens pretos ou pardos predominam no setor informal e, portanto, têm mais dificuldade de alcançarem posições operacionais e menos oportunidades de mobilidade (CNN, 2023b).

Persiste, portanto, a divisão sociossexual e racial do trabalho, que estabelece uma bipolarização decorrente de acesso desigual a processos educacionais, que agrava as desigualdades experienciadas pelas mulheres no mercado de trabalho. De um lado, temos mulheres com nível superior (médicas, arquitetas, professoras universitárias, executivas, etc.), de outro, temos técnicas de Enfermagem, trabalhadoras domésticas, cuidadoras, diaristas (Passos, 2010).

O que dizer, então, de mulheres trans, que sofrem preconceito, discriminação desde a escola, tendo ainda mais dificuldades para obterem qualificação formal e, por conseguinte, serem contratadas, obterem estabilidade e reconhecimento pelo seu trabalho profissional? Com efeito, uma pesquisa desenvolvida pelo projeto TransVida, do Grupo pela Vidda, comprova que a transfobia diminui as chances de acesso e de sobrevivência das pessoas trans, que sofrem vários tipos de violência, a exemplo de racismo, agressões, assédio sexual ou estupro, além de terem, em alguns casos, de recorrer à prostituição como única estratégia de sobrevivência (Lisboa, 2022), o que as expõe ainda mais a riscos, ou melhor, ao transfeminicídio.

Por fim, as abstrações aqui compartilhadas a título de prefácio buscaram enfatizar a importância de produções que denunciem a persistência das desigualdades que perpassam as trajetórias das mulheres, tanto no âmbito privado/familiar, quanto na esfera pública/profissional, e reforçar que, ao contrário do que defendem alguns desavisados pesquisadores, esquadriharmos as desigualdades estruturantes que ainda nos atingem e desqualificam, inclusive no campo científico, descortinam possibilidades para que possamos continuar “Vislumbrando novos espaços de debates sobre diversidade, gênero, educação e trabalho”, comprovando que, não obstante o slogan, o “lugar das mulheres [ainda não] é onde elas quiserem”, e fomentem a luta por implementação de políticas públicas inclusivas e mais igualitárias. Assim, recomendo a leitura deste livro, posto que nos incita a refletir sobre como a divisão sociosexual e racial do trabalho vem sendo produzida e reproduzida na realidade brasileira sob os acordes neoliberais. Certamente, tirou-me da inércia e reavivou inquietudes, quiçá consiga fazê-lo com outras, outros e outres que percorram suas páginas.

Salvador, fevereiro de 2024.
Márcia Santana Tavares
Universidade Federal da Bahia

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Mônica Maria Torres de. As políticas públicas de emprego e renda no Brasil: do “nacional-desenvolvimentismo” ao “nacional-empresendedorismo”. In: BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Maria Helena Tenório (Orgs.). **Trabalho e Seguridade Social: percursos e dilemas**. 2. ed. São Paulo, Cortez: Rio de Janeiro, FSS: UERJ, 2010, p. 117-137.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

CNN. **Diferença salarial entre homens e mulheres vai a 22%, diz IBGE**. CNN Brasil, 2023a. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-vai-a-22-diz-ibge/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

CNN. NAKAMURA, João. **Negros e pardos são maioria no mercado de trabalho, mas rendimentos de brancos são 61,4% maiores, aponta IBGE**. CNN Brasil, 2023b. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negros-e-pardos-sao-maioria-no-mercado-de-trabalho-mas-rendimentos-de-brancos-sao-614-maiores-aponta-ibge/>. Acesso em: 04 fev. 2024.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Modernidade e tradição**: as relações de gênero no trabalho. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, 2000, Brasília: DF, 2000, p. 80-87.

LISBOA, Vinícius. **Pesquisa descreve barreiras para acesso de pessoas trans ao emprego**. Agência Brasil. 31 dez. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-12/pesquisa-descreve-barreiras-para-acesso-de-pessoas-trans-ao-emprego>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Tradução Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

PASSOS, Rachel Gouveia. **Trabalho, Gênero e Saúde Mental**: contribuições para a profissionalização do cuidado feminino. São Paulo: Cortez, 2018.

APRESENTAÇÃO

Os estudos feministas constituem um potente campo de conhecimento que, ao longo das últimas quatro décadas, pelo menos, têm conquistado os espaços acadêmicos, não sem resistências que variam de intensidade, que incluem desde uma sutil desconfiança até uma hostilidade bastante significativa. Não é rara a prevalência de concepções de ciência que ainda se pautam no modelo da modernidade, centradas em valores muito caros a este modelo, como a objetividade, a neutralidade, a universalidade, entre outros; tais concepções obviamente rejeitam a noção de contingência do fazer científico, o pertencimento da/o sujeita/o cognoscente à sua história e sua cultura, as ideias de modos diversos de produção de conhecimento, a parcialidade das perspectivas de investigação, as singularidades dos fenômenos observáveis e a complexidade da vida, em suas diferentes formas de expressão.

A produção do conhecimento científico é cada vez mais entendida enquanto uma atividade que se faz no coletivo, que envolve importantes trocas e interações, conduzidas de forma distribuída em diferentes organizações e localizações geográficas. A colaboração é um elemento-chave no processo de produção e disseminação do conhecimento científico, e o desenvolvimento e a mobilização de redes de acesso e partilha de conhecimento emergem cada vez mais como parte da atividade científica.

Esta coletânea, *“Vislumbrando novos espaços de debates sobre diversidade, gênero, educação e trabalho”*, reflete a riqueza da diversidade e dos diálogos interdisciplinares que se dão no cotidiano de professoras/es, pesquisadoras/es e estudantes de formações acadêmicas muito variadas que convivem e discutem epistemologias diversas em programas de pós-graduação e no contexto das relações sociais de trabalho. Os estudos discutem problemas relacionados a aspectos diversificados, constituídos a partir de um processo colaborativo de reflexão e produção do conhecimento. Assim, este volume

agrega 15 (quinze) capítulos, escritos por pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições e territórios, com diversas trajetórias, narrativas e contribuições sociopolíticas.

As práticas científicas introduziram, gradativamente, distintos recortes analíticos na produção de conhecimento, construindo objetos e problemáticas. Com efeito, as diferentes dimensões e diversidades de âmbitos em que se reproduz a dominação de gênero envolvem aspectos da vida cotidiana e da construção de sujeitas/os sociais, que englobam as complexas facetas dos processos de desenvolvimento social, das relações entre gênero e gerações e múltiplas etnias; os processos referidos como de reprodução cotidiana dos meios de vida e da sobrevivência (social e biológica) no plano social e simbólico; os processos de constituição da família, como o casamento e a procriação, dentre outros.

Os debates procuram reconsiderar novas epistemologias, metodologias qualitativas, construindo metodologias feministas a partir do feminismo ocidental, com destaque para as fontes e os conceitos do feminismo e transfeminismo, discorrendo sobre temas como racismo, sexismo, violências, desvelando as estruturas sociais que atuam na manutenção destas categorias. Entende-se que a análise de gênero não pode ser isolada de outros marcadores, como raça/etnia, classe, sexualidade, geração, entre outros aspectos e conexões que precisam ser estabelecidas, tendo em vista a interseccionalidade.

Objetiva-se integrar ações interinstitucionais nacionais com redes de pesquisa que tenham a finalidade de fomentar a formação continuada das/os profissionais, por meio da produção e socialização de conhecimentos das diversas áreas dos Saberes. Em seu conjunto, os textos publicados resultam de diferentes óticas interpretativas, que podem ser observadas em grupos de origem social diversificada, através de instituições da vida social. Nos textos deste livro, são abordados temas sobre as relações sociais de gênero, educa-

ção e trabalho, privilegiando-se as análises em torno de marcadores da diversidade, com destaque para a diversidade de gênero.

Manuela Rodrigues Santos, com o texto **“Direitos Humanos para quem? Desafios e conquistas à escolarização de travestis e mulheres trans no Brasil”**, abre a discussão da obra em tela e chama a nossa atenção para a realidade do Brasil enquanto país que mais mata pessoas trans no mundo. A autora enfatiza algumas indagações na perspectiva de instaurar um regime outro de perguntas: quem nos diz quem é humano? Quem fala pelo humano nos direitos humanos? Pode uma travesti falar em direitos humanos quando sua existência é considerada uma grave violação à dignidade humana? Como pensar o nosso direito à educação, à profissionalização, ao trabalho e à renda no interior desse debate? Nesse direcionamento, ressalta que discutir os desafios e as conquistas de travestis e mulheres trans na educação e no mundo do trabalho insere-se em uma reflexão mais ampla, uma vez que vivemos em uma sociedade que claramente possui um projeto necropolítico no qual as corporalidades trans são encaradas como vidas que não são qualificadas como vidas vivíveis. Diante disso, o texto tanto resgata as conquistas já adquiridas e seus impactos nas vidas de travestis e mulheres trans, quanto os desafios que vêm ganhando novos contornos com o movimento antigênero e antitrans que assola o mundo moderno-colonial. Por fim, aponta a necessidade de realizarmos leituras, visibilizarmos, referenciarmos e compartilharmos o que as pessoas trans produzem, um rico aprofundamento teórico-prático de base interseccional e decolonial atento às singularidades da realidade, das vivências, do movimento de luta de travestis e transexuais que ganham materialidade em sua produção intelectual, em sua forma de ler e compreender o mundo a partir de sua experiência de existir.

O texto **“Violência Obstétrica no Brasil: disputas e sujeitos políticos”**, de **Juliane Barbosa Tavares** e **Vera Núbia Santos**, enfoca os sujeitos políticos que atravessam o debate sobre a violência obstétrica no Brasil, con-

siderando as lutas pela sua caracterização enquanto tal, consideradas como vitória dos movimentos de mulheres, e o retrocesso por que passou em período recente numa conformação política de retrocesso de direitos e avanço de uma onda conservadora que inclui, dentre as pautas, a sujeição dos corpos das mulheres a mecanismos de controle já superados e desgastados em razão das lutas, embora sempre em tensionamento pelas conquistas. Trata-se, especificamente, do processo de apagamento do termo “violência obstétrica” das condições de controle social. Para compreender o processo de disputa entre sujeitos políticos, o texto aborda as concepções de parto e seu significado; a relação entre o Ministério da Saúde e o Conselho Federal de Medicina no tocante à invisibilização do termo “violência obstétrica” no âmbito do Sistema Único de Saúde, e os consequentes desdobramentos; e apresenta um panorama da legislação brasileira estadual e federal que conforma a violência obstétrica como uma realidade a ser enfrentada na sociedade.

Isabelle Pinto Mendonça, com o texto **“A interseccionalidade no protocolo para julgamento com perspectiva de gênero: caminho para pensar sobre o Constitucionalismo Feminista”**, a partir de dados de pesquisa de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, proporciona refletir sobre o Constitucionalismo Feminista como caminho para promover uma disrupção, tanto dos padrões de heteronormatividade, quanto para adotar as lentes de gênero na interpretação do Direito, como forma de luta para alcançar a equidade e assegurar, no Ordenamento Jurídico, a inclusão de garantias constitucionais sob a perspectiva e participação das mulheres. No âmbito do Direito, o CNJ recomendou a adoção da perspectiva da interseccionalidade numa atuação refletida à luz da abordagem da categoria gênero. Assim, o objetivo do artigo é abordar a vertente da interseccionalidade, vislumbrando a relação entre gênero e trabalho, para pensar sobre o Constitucionalismo Feminista.

Matheus Andrade de Moraes, no texto **“Análise sobre candidaturas eleitas de mulheres e LGBTQIAPN+: política em Aracaju-Sergipe”**,

aborda resultados de pesquisa, fruto de inquietações sobre o cenário do trabalho político após as eleições de 2022, com o objetivo de visibilizar o quantitativo de candidaturas de mulheres e LGBTQIAPN+ em Sergipe (2002–2022) e em Aracaju (2004–2020), e analisar a participação política desses grupos com recorte de gênero e sexualidade. Os processos metodológicos abarcam princípios do materialismo histórico dialético, com base na pesquisa exploratória de abordagem quantitativa, com o apoio de fontes bibliográfica e documental, com destaque para o documento “Resultado das Eleições” do Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Os resultados informam a escassez de mulheres vencedoras em eleições, um cenário pouco favorável para as pessoas LGBTQIAPN+ com apenas uma representação, emergindo a importância de se ampliar os direitos e a cidadania, por meio da representação de mulheres e LGBTQIAPN+, com candidaturas e êxito nas eleições.

O texto **“Da truculência da Ditadura, ao ‘estrelato’ em tempos democráticos: a arte como apoio às divinas divas na terceira idade”**, uma contribuição de *Margarida Maria Araújo Bispo*, analisa a relevância social da obra filmica *Divinas Divas* para a arte brasileira, bem como para as travestis e transexuais da terceira idade. Adota uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico na análise da luta de uma jovem para manter aberto o antigo Teatro Rival de sua família e, com isso, acaba por homenagear não só o teatro, mas as oito travestis, que, por meio da arte, do transformismo, chegaram à terceira idade e mantiveram de pé o Teatro Rival durante a Ditadura Militar no Brasil.

O texto produzido por *Maria Helena Santana Cruz* e *Karina Santana Cruz*, sobre as **“Novas configurações do trabalho em Saúde Bucal e divisão sexual”**, objetiva desvelar novas realidades do processo de trabalho em Odontologia, dimensionando desafios, oportunidades e diferenciações apresentadas nas práticas realizadas, de acordo com os atributos de gênero. O campo da Odontologia integra-se aos determinantes históricos envolvidos

na construção desse setor, sofreu as influências e também influenciou todo o contexto histórico, político-social pelo qual o país passou ao longo do tempo. Com base em fontes bibliográfica e documental, a pesquisa entrecruza as relações de trabalho, saúde e as relações sociais de gênero, posto que a limitada produção acadêmica sobre os temas, de alguma maneira, corrobora para naturalização da subalternização do trabalho feminino vigente ainda hoje em nosso meio, contribuindo para estruturar o preconceito e interferir nos diagnósticos, classificações, particularmente no campo da Odontologia.

No texto **“A Educação dos ‘Outros’: interseções entre processo educativo, Racialidade e Pensamento Decolonial”**, *Débora Lima Siqueira* destaca que não se pode mais pensar em educação na contemporaneidade, sem levar em consideração que o processo educacional e as escolas têm sido historicamente espaços de perpetuação de estruturas racistas na sociedade. Diante desse quadro, a autora aborda alguns teóricos que, ao longo das últimas décadas, alguns pioneiros, outros já fazendo uma análise dos tempos atuais, discutiram e especialmente alinharam, em suas práticas de trabalho, militância e cotidianos, uma concepção libertadora da educação no que diz respeito às opressões em geral, mas, especialmente, ao racismo e às opressões relacionadas ao domínio colonial europeu sobre o sul geopolítico.

A contribuição de *Giseliane Medeiros Lima*, com o texto **“Educação Infantil com lentes de Gênero: percepções de um estudo comparado realizado entre Brasil e Argentina (2019-2022)”**, ressalta alguns resultados da pesquisa de Doutorado, concluído no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). No intercâmbio realizado, a pesquisa de natureza qualitativa cotejou a educação para crianças em gênero, proclamada nos documentos legais, descrita pelas/os pesquisadoras/es, professoras/es, gestoras/es e crianças do Brasil e da Argentina. A análise é centrada na epistemologia feminista com base em fontes bibliográfica

e documental, observação participante, priorizando entrevistas semiestruturadas com gestoras/es do Brasil-Argentina com a triangulação dos dados. O texto destaca a presença e/ou ausência da categoria de gênero na Argentina e, posteriormente, apresenta, de forma crítica, o silenciamento do Brasil acerca da categoria de gênero na infância, questionando a importância do fortalecimento de políticas com ênfase na diversidade neste âmbito.

O texto **“Uma perspectiva interseccional da diversidade: representações sociais de gênero de docentes de uma Escola Municipal do Ensino Fundamental (EMEF)”**, produzido por *Jiselda Meirielly de França*, toma como referência a abordagem feminista, de gênero e interseccional, para desvendar as representações sociais de docentes sobre dimensões da diversidade (raça, gênero, classe), tendo em vista a ampliação de direitos e da cidadania de alunas/os do ensino fundamental. A metodologia qualitativa adotada tomou como base diferentes fontes: bibliografia/revisão da literatura, documentos como catálogo eletrônico de Teses e Dissertações da Capes, sobre o tema, produzidas em Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil; Diretrizes e Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros, priorizando fontes orais, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes. Os resultados apontam para um processo multidimensional de construção de representações sociais sobre a diversidade de gênero, mediado pela escola, sociedade e trabalho profissional e trazem questionamentos sobre a importância da formação continuada de docentes que contemple a diversidade, tendo em vista o processo de socialização e a construção de relações sociais de gênero mais igualitárias no contexto escolar.

Telma Amélia de Souza Pereira, em seu texto **“A mulher técnica em eletromecânica e sua percepção do mundo do trabalho na área de formação profissional”**, salienta que a divisão sexual do trabalho tem uma forte influência na inserção das mulheres na área de formação profissional. Ouvidas as estudantes egressas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletromecânica, estas reafirmam as dificuldades com as quais se confron-

tam as mulheres que ingressam em áreas com predominância masculina e, aqui em tela, o setor da indústria. A questão do gênero atua delimitando espaços e desviando as egressas da inserção de acordo com a formação técnica que possuem quando buscam áreas de atuação/formação posterior distantes da formação inicial técnica. As análises são concentradas no contexto das mulheres egressas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) – Campus Lagarto – e suas percepções sobre a sua formação e inserção profissional.

O texto **“Presidentas de entidades sindicais da educação no Brasil: contexto, condições e possibilidades para chegar ao cargo”**, de *Adenilde de Souza Dantas*, analisa o contexto, as condições e as possibilidades que permitem as mulheres chegarem a cargos de presidentas em entidades sindicais da Educação Básica. Para isso, as análises do objeto foram centradas nas relações de gênero presentes no contexto do sindicalismo da Educação Básica brasileira e são orientadas pelos pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético em interlocução com as teorias feministas e de gênero. A autora utilizou-se da metodologia qualitativa para a exploração do campo temático por meio de análise dos estatutos de entidades sindicais e por entrevistas semiestruturadas realizadas com presidentas de sindicatos da educação na região Norte do Brasil e ex-dirigentes da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Tamires Aparecida Batista de Oliveira, com o texto **“Violência para todos: uma problemática para além dos muros das escolas”**, aborda a temática da violência nas escolas, tendo como referência a literatura e revisão bibliográfica desenvolvida sobre a temática em questão, com destaque para a extensão da violência para além do espaço educacional. Reflete, de forma qualificada, acerca do tema, para obter maior familiaridade, com vistas a torná-lo mais explícito, além do aprimoramento das ideias que possam estimular uma melhor compreensão do problema estudado.

Já o texto **“Jornada de Trabalho: demandas e desafios para professoras e professores na Educação Básica”**, de *Anabela Maurício de Santana*, a partir da interlocução com matrizes teóricas do materialismo histórico dialético, das categorias da totalidade, contradição e mediação, teorias feministas e de gênero, objetiva compreender a jornada de trabalho e, por conseguinte, as demandas e os desafios enfrentados por professoras/es, tendo a escola pública como referência. O texto da autora integra parte de sua pesquisa de Doutorado, “Relações de gênero no trabalho docente no Ensino Médio: vozes masculina e feminina”, e desenvolveu-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo campo empírico foi o Colégio Estadual Professor João Costa, em Aracaju/SE.

Ingredi Palmieri Oliveira, em seu texto **“Educação e Trabalho no Brasil: (re) discutindo interesses e contradições”**, busca discutir questões relacionadas às áreas de educação e trabalho na contemporaneidade para elucidar interesses e contradições da expansão e ampliação do acesso à educação nos últimos anos no Brasil. Aborda as transformações do mundo do trabalho exigidas pela reestruturação do capital e pela dominância financeira, pontua a colaboração do Estado e da educação nesse processo e traz algumas das particularidades da realidade brasileira constituída pelo trabalho simples e precário, pela superexploração e pelo desemprego estrutural. Assim, a autora evidencia os interesses do capital na área educativa e a colaboração dele na expansão da oferta educacional, apontando os processos de abertura de mercado, apropriação do fundo público, rebaixamento do valor da força de trabalho, bem como as estratégias políticas e ideológicas de adequação e constituição de um perfil de trabalhadora/or disponível às necessidades técnicas e subjetivas do capital e de adesão à ordem sem maiores tensões e questionamentos.

No texto **“Relação famílias-escola, educação inclusiva e abordagem da equipe multidisciplinar: como acontecem no IFS-Campus Lagarto?”**,

Ana Paula Leite Nascimento, Fábio Kalil de Souza, Irene de Souza Amarante Conceição, José Rodolfo Silva Siqueira e Marcelo Ribeiro Santana desenvolvem uma análise dos fundamentos teóricos em diálogo com a experiência prática profissional de cariz multidisciplinar no cotidiano das relações sociais de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), no Campus Lagarto, localizado na região Centro-Sul do Estado. Os olhares que expressaram partem das experiências profissionais como pedagogos, psicopedagogo, apoio pedagógico e assistente social, enquanto equipe multidisciplinar que atende estudantes de diversos cursos, níveis e modalidades de ensino e suas famílias. Apresentaram reflexões sobre famílias de forma genérica, retratando os seus diversos lugares e papéis, como o lugar de socialização e de individuação; de relações ambivalentes; de afetos e de formação de subjetividades; de conjugalidade e de individualidade; e o lugar de educação. Em uma perspectiva prática, teceram premissas relacionadas ao trabalho da equipe multidisciplinar desenvolvido com as famílias, considerando a dimensão da inclusão educativa nas intervenções profissionais. Como desfecho, apontam a confirmação de que a sociedade contemporânea é fortemente marcada pela diversidade de arranjos familiares que configuram múltiplas relações com a escola, requerendo, das equipes multidisciplinares, distintas abordagens para educar de forma inclusiva.

A materialização de produtos dessa natureza permite consignar avanços no debate teórico-conceitual e na concretização de uma ciência de diálogos interdisciplinares sobre mulheres, gênero, feminismo e transfeminismo não sexista. Registrar tais avanços em lugares de enunciação feminista, como o desta coletânea, expõe questionamentos, conquistas e utopias em um mesmo espaço de reflexão.

Um rápido olhar sobre o livro em questão nos permite perceber a riqueza e a complexidade dos temas tratados. Os textos reunidos neste livro,

publicado pela Editora do IFS, a EDIFS, suscitam questões atuais, de relevância para historicizar a participação das mulheres e de grupos socialmente vulneráveis nas esferas privada e pública da sociedade.

Agradecemos às autoras e aos autores pelo empenho e grande legado, pela disponibilidade e intensa dedicação para o desenvolvimento e a conclusão desta obra. Expressamos também os nossos agradecimentos a todas, todos e todes que formam a EDIFS pelo compromisso social na produção e no fortalecimento do conhecimento em prol da comunidade, como marcante tradição em Sergipe, no Brasil e no mundo.

Enquanto produto de uma construção coletiva, a obra aqui apresentada deve ser lida, tendo em conta a riqueza de interpretações, de pontos de vista e de contribuições ao estudo das mulheres, das questões de gênero, dos feminismos e transfeminismos. Estimamos que a leitura dos textos se mostre aprazível, sugestiva, instigante e mesmo desafiadora.

A esperança das autoras e dos autores é a de que esta obra sirva de instrumento didático-pedagógico para estudantes, professoras, professores, profissionais dos diversos contextos de trabalho e demais pessoas interessadas pela temática. Desejamos boa leitura e bons debates, que reverberem na práxis sociopolítica das lutas cotidianas!

Aracaju, Outono de 2024.

Maria Helena Santana Cruz

Ana Paula Leite Nascimento

Telma Amélia de Souza Pereira

Organizadoras

DIREITOS HUMANOS PARA QUEM? DESAFIOS E CONQUISTAS À ESCOLARIZAÇÃO DE TRAVESTIS E MULHERES TRANS NO BRASIL

Manuela Rodrigues Santos

Maria nasceu na vila. Era uma garota pobre, negra e travesti. [...] Largada na sarjeta da rua, observada pelos olhares condenatórios de sua mãe e irmãos, Maria vai à procura do seu pai. [...] Quando ele chega em casa, logo ao abrir o portão, percebe sua filha vestida com roupas de mulher. Um pedaço de madeira voa em direção ao rosto de Maria, deixando uma marca roxa. Em seguida, ela é arrastada para dentro da casa. Recebe outra surra, dessa vez nas costas. Um chute mordaz e violento é desferido em sua boca. [...] Maria tinha apenas 15 anos. [...] Foi recebida por uma tia. Pela primeira vez Maria se sentiu existir de verdade... naquela noite, sua tia a trancou em um quarto com seus dois filhos adultos... foi estuprada durante a madrugada inteira. [...] A menina é levada para uma casa de detenção de menores...foi estuprada durante duas semanas...enviada para um abrigo, foge em menos de quinze dias, sem nunca mais ter sido vista. [...] Maria não conseguiu existir como Maria. Tinha somente 15 anos. Negra, periférica, jovem mulher e travesti. Maria não vai se aposentar. É difícil encontrarmos travestis com mais de 60 anos. Não pensam em se aposentar, pois sequer conseguem uma vida de existência digna.

A média no Brasil é de 36 anos.

Maria só tem mais 21 de vida.

Mas não há vida sem existência.

E Maria existe?

Maria não está aqui para responder.

Só podemos lembrar dela.

Perdoe eles, Maria...

(Beauvoir, 2018, p. 72)

A narrativa que tece essa escrita é de uma travesti, professora da educação básica, pesquisadora em literatura, transfeminista interseccional que se une a Maria, personagem do conto escrito por Atena Beauvoir, cujos fragmentos você acabou de ler, não só para pensar as Marias de carne e osso espalhadas pelo Brasil, país que mais mata pessoas trans no mundo; mas também para instaurar um regime outro de perguntas: quem nos diz quem é humano? Quem fala pelo humano nos direitos humanos? Pode uma travesti falar em direitos humanos quando sua existência é considerada uma grave violação à dignidade humana? Como pensar nosso direito à educação, à profissionalização, ao trabalho e à renda no interior desse debate?

Como se pode observar discutir os desafios e as conquistas de travestis e mulheres trans na educação e no mundo do trabalho insere-se em uma reflexão mais ampla, uma vez que vivemos em uma sociedade que claramente possui um projeto necropolítico no qual as corporalidades trans são encaradas como vidas que não são qualificadas como vidas vivíveis, portanto, fora das “normas que a caracterizam como uma vida ou, melhor dizendo, como parte da vida” (Butler, 2018, p. 16), fora da cisheteronormatividade que estabelece a legibilidade dos corpos, dos desejos, das existências. Somos corpos abjetos, cujas vidas não importam. Somos corpos objetificados, fetichizados, hipersexualizados lançados à marginalidade, às esquinas, à morte. Em outras palavras, corpos que se situam “fora do enquadramento fornecido pela norma, mas apenas como um duplo implacável cuja ontologia não pode ser assegurada, mas cujo estatuto de estar vivo está aberto à apreensão” (Butler, 2018, p. 22). Por isso, diz Paul B. Preciado,

A nação existe. O júri existe. O arquivo existe. O mapa existe. O documento existe. A família existe. A lei existe. O livro existe. O centro de internamento existe. A psiquiatria existe. A fronteira existe. A ciência existe. Até deus existe. Mas meu corpo trans não existe. Meu corpo trans não existe nos pro-

protocolos administrativos que garantem o estatuto da cidadania (Preciado, 2020, p. 223).

Como consequência, somos vistas com o Outro da cisheteronormatividade. Um Outro construído como inimigo e como tal não aparece como vida; mas como uma ameaça à vida em uma lógica de desumanização que legitima violência, alimenta uma transfobia estrutural que vem ganhando reforços com as políticas antigênero e antitrans que crescem assustadoramente em todo o mundo e potencializam uma série de vulnerabilidades sociais a que nossas existências são lançadas. Neste aspecto, aponta Bruna Benevides, a transfobia tem sido usada

como um projeto político e [tem] atuado para posicionar publicamente pessoas trans como uma ameaça seja ao Estado (e à sociedade), à família e mais recentemente às mulheres e crianças (cisgêneras), como uma pauta fortemente instrumentalizada pela extrema direita para atacar governos progressistas e tornar pessoas trans indignas de direitos. [...] Além da extrema direita, este ecossistema que organiza a (i) lógica antitrans tem mobilizado e feito pactuações com grupos, como fundamentalistas religiosos e outros grupos essencialistas de gênero e tem se debruçado em levantes contrários aos direitos trans (Benevides, 2024, p. 12; 14).

A lógica do movimento antitrans é a construção do ódio por meio do pânico, tentando reorganizar o mundo ao forjar uma destruição pela qual as transgeneridades são responsáveis, exteriorizando esse inimigo que precisa ser combatido. Para Butler (2024, p. 13), “à medida que o pânico aumenta, dá-se carta branca ao Estado para negar a vida daquelas pessoas que passaram a representar, por meio da sintaxe do fantasma, uma ameaça à nação”. Isso tem gerado impactos diretos na vida material e real das pessoas trans desde a negação de direitos básicos ao recrudescimento de ações em uma perspectiva

violenta, transfóbica, cissexista e transexcludente que alicerça esse projeto necropolítico ou, como diria Jaqueline Gomes de Jesus (2013), genocida de sociedade.

É neste contexto que em 08 de abril de 2024, o Vaticano publica a Declaração *Dignitas Infinita* (Dignidade Infinita), segundo a qual, na perspectiva da antropologia cristã, a teoria de gênero e o que ele tem chamando “mudança de sexo” são consideradas graves violações da dignidade humana por não “respeitar a ordem natural da pessoa humana [...] arrisca a ameaçar a dignidade única que a pessoa recebeu desde o momento da concepção” (Dicastério para doutrina da fé, 2024, online). Como se observa, essa lógica é guiada “por uma forma de ordenar o mundo que absorve e reproduz ansiedades e medos sobre permeabilidade, precariedade, deslocamento e substituição; perda do poder patriarcal tanto na família quanto no Estado” (Butler, 2024, p. 18). E, nesse processo de reproduzir o medo da destruição, a fonte da destruição é exteriorizada: as pessoas trans, uma ameaça existencial que precisa ser combatida. Somos as bruxas do século XXI e a transfobia, a tecnologia de genocídio da população trans.

Essa necropolítica ganha materialidade quando nos deparamos com os números. Segundo dados do projeto de monitoramento de assassinato de pessoas trans (*Trans Murder Monitoring – TMM*), desenvolvido pela Organização não-governamental *Transgender Europe*, entre 01 de outubro de 2022 e 30 de setembro de 2023 foram registrados 321 assassinatos de pessoas trans e de gênero diverso no mundo, sendo que destes, 145 ocorreram no Brasil. Fato que o coloca, mais uma vez, na liderança mundial de mortes de pessoas trans. Os dados ainda indicam que essa violência tem cor, gênero e profissão: travestis e mulheres trans, negras, profissionais do sexo com média entre 13 e 29 anos (ANTRA, 2024), reiterando uma tendência preocupante marcada pela intersecção de misoginia, racismo e putafobia.

Expulsas de casa, excluídas da escola e quando adultas não aceitas no mercado formal de trabalho, acabam levadas à prostituição compulsória, cerca de 89,5%, segundo censo da Rede Trans Brasil (2020), território que se torna espaço de sobrevivência, afetividade e pertença, frente ao processo de desposseção total a que somos expostas durante as diferentes fases de nossas vidas. Para Cavichioli (2019), Travestis e mulheres trans sofrem a tríade da exclusão relacional: expulsão de casa, abandono financeiro e falta de lugar, uma vez que muitos espaços nos são interditados.

Butler e Athanasiou (2022), por sua vez, sugerem que ser despossuído refere-se aos processos complexos de abjeção que tanto produzem a distribuição diferencial da vulnerabilidade e do sofrimento na paisagem geopolítica quanto nos lançam à privação da autodeterminação corporal e à exposição à experiência de normas de sexo, gênero e parentesco que determinam quais corpos configuram como vidas dignas de serem vividas em uma lógica que gradativamente nos tornam despossuídas de humanidade. E desse modo, incapazes de conseguir acessar os direitos alcançados ou mesmo direitos básicos. Quanto mais nossas pautas avançam, mas a resposta antitrans é violenta. Não à toa, segundo relatório da Rede Trans Brasil (2024), em 2023, foram registrados 12.833 casos de violação de direitos humanos envolvendo pessoas trans em nosso país. Dentre as violações destacam-se, em primeiro lugar, a proibição do uso do banheiro; em segundo, a agressão física e, em terceiro, a violência política de gênero.

O pânico criado em torno da utilização dos banheiros públicos gera um verdadeiro *apartheid de gênero*, organizado em uma lógica cis-centrada e binarizada que impede as pessoas trans de acessar esses espaços que ao longo do tempo parecem se “converter progressivamente em cabines de vigilância de gênero [...]. Não vamos para evacuar, mas sim para fazer nossas necessidades de gênero. Não vamos para mijar, mas sim para reafirmar os códigos de masculinidade e da feminilidade no espaço público” (Preciado, 2019, p.

1; 4). Nesse aspecto, as ofensivas antitrans vulnerabilizam e invalidam as identidades trans, tirando-nos o direito de usar o banheiro e demais espaços segregados por gênero. Em uma ação de monitoramento feito em 2022 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, e Intersexo (ABGLT) foram encontrados 44 projetos de lei contrários ao uso do banheiro por pessoas trans e destes 10 estão aprovados e vigentes (Benevides, 2023). Todavia,

esta não é uma violação que atinge apenas pessoas trans adultas. Escolas e ambientes sociais frequentados por jovens e crianças trans têm se tornado hostis para essas pessoas e seus familiares em decorrência da defesa pública de uma segregação trans-excludente advinda de um ambiente político que pretende institucionalizar a transfobia, atingindo frontalmente a segurança, a saúde física e mental, assim como a garantia de continuidade no ambiente educacional por esses jovens (Benevides, 2023, p. 8).

Ainda conforme esse relatório, a escola é o segundo local onde mais ocorrem violações aos direitos humanos, caracterizando-a como um lugar inóspito, hostil e violento às nossas corporalidades, visto que, como instituição, ela ainda fabrica e atualiza os imperativos cisheteropatriarcais. Segundo Preciado (2020, p. 196), “a escola potencializa e valoriza a teatralização convencional dos códigos de soberania masculina no menino e da submissão feminina na menina, ao mesmo tempo que vigia o corpo e o gesto, castiga e patologiza toda forma de dissidência”. Constrói-se uma relação constitutiva entre pedagogia, violência e normalidade que faz com que a escola tanto não seja capaz de nos proteger; quanto facilita as condições de nossa expulsão. De modo que, segundo dados do Projeto Além do Arco-íris/Afro Reggae (Rede Trans Brasil, 2021), 56% da população trans não concluíram o Ensino Funda-

mental, 70% não possuem o Ensino Médio e apenas 0,02% estão no Ensino Superior.

No entanto, a consolidação de medidas como a Portaria MEC n. 33/2018 que consolidou o uso do nome social na educação básica e a garantia do atendimento pelo nome social no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM vem contribuindo para o aumento no número de matrículas na Educação Básica. Consoante Relatório Brasil da Rede Trans (2022), em 2019 contabilizaram-se 2199 pessoas trans oficialmente matriculadas, sendo que 74% estão no Ensino Médio. Já o ENEM, registrou um aumento de 450% nas solicitações de uso do nome social, reiterando a importância de políticas de acesso à Educação e seus impactos materiais em nossas vidas. Santos (2021) aponta ainda a proliferação de cursinhos preparatórios voltados para pessoas trans e travestis, por exemplo, TransPassando (CE), PreparaNem (RJ), Transvest (MG), TRANSformação (SP) e o surgimento de programas como o Transcidadania (SP) que atua na reintegração de pessoas trans e travestis em situação de vulnerabilidade social ao ambiente escolar como mecanismos que vem garantindo o nosso direito à educação, compreendendo-a como lugar potente de transformação e de formação política.

Porém, estas ações ainda não são suficientes para que a escola se torne um lugar de acolhimento, pois são frequentes os abusos sofridos pelos estudantes trans desde *bullying*, negação de sua identidade de gênero, desrespeito institucional, violência física até obstáculos no uso do banheiro compatível com o gênero autopercebido. Violências quotidianas de formas explícitas ou silenciosas que nos levam a um processo de evasão involuntária. Uma evasão que não desejamos, mas nos é imposta. Revela-se, o que Luma Nogueira de Andrade (2015) chama de pedagogia da violência, potencializadora da exclusão social ou mesmo de uma morte social, expressão máxima de uma invisibilidade social que materializa significados da não existência para o mundo.

No dia seguinte ao Natal, em Barcelona, Alan estava morto. Era um garoto trans de 17 anos. Ele foi um dos primeiros adolescentes transexuais a obter a mudança de nome na carteira de identidade espanhola. Mas o documento nada pôde fazer contra o preconceito. A legalidade do nome nada pôde fazer contra a força daqueles que se recusaram a utilizá-lo. A lei nada pôde fazer contra a norma. As situações de perseguição e intimidação que ele sofreu durante três anos nas duas instituições escolares que frequentou destruíram sua autoconfiança, sua crença em viver e o conduziram ao suicídio. Poderíamos dizer que a morte de Alan é um trágico acidente. Mas não é nada disso: mais da metade dos adolescentes trans e homossexuais declaram que foram alvo de agressões físicas e psicológicas na escola. Os índices mais altos de suicídio são identificados entre esses mesmos adolescentes. Como que foi impossível para a escola proteger Alan? A resposta é simples: a escola é o primeiro espaço de aprendizagem da violência de gênero e sexualidade. A escola não só não protegeu Alan como criou as condições para o seu assassinato social (Preciado, 2020, p. 195).

Diante de uma escola que violenta, é preciso criar uma escola mais atenta às singularidades, capaz de estruturar políticas de acesso, permanência e êxito desde a Educação Básica. E quando falamos em permanência não é apenas sobre acesso a direitos materiais; mas também é sobre condições interpessoais e relacionais de existência que vai desde o uso do nome social e do banheiro conforme a identidade de gênero até a estruturação de ações capazes de trazer para o interior da escola e em seu currículo, a construção de práticas de enfrentamento à transfobia, ao movimento antitrans e à necropolítica do Estado.

Ao travestilizar a escola, estabelece-se “ações transgressoras e transformadoras que tensionam, ressignificam, travestilizam o não em sim, o meio no todo, ainda que as adversidades apareçam, a travestilidade surge como mecanismo de interrupção por uma sociedade plural, que torne a educação instrumento de emancipação” (Odara, 2020, p. 108-109). Desse modo, pen-

sar práticas de permanência, é lutar contra uma escola que expulsa nossas corporalidades de seus espaços, em prol de uma escola que promova o respeito como direito e não como tolerância, reiterando o nosso direito de existir e condições de cidadania. “Uma escola microrrevolucionária, onde seja possível potencializar uma multiplicidade de processos de subjetivação singular” (Preciado, 2020, p. 199). Para tanto, diz Paula Beatriz de Souza Cruz e Sara Wagner York,

é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos adaptados ao fim que se persegue: permitir às mulheres, aos homens, cis, trans e travestis, héteros, bissexuais, assexuais, não binários e homossexuais, chegar a ser sujeita/e/x/o, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com outros corpos relações de reciprocidade, fazer cultura e história (Cruz; York, 2022, p. 78).

Estudar para nós emerge como arma que permite curar as feridas e defender-se da violência. Em outras palavras, “acessar saberes significa ter acessos a armas que possibilitam tanto que a vida brote em meio à pobreza, quanto que ela possa ser defendida da morte. Aí o saber é força, poder, possibilidade de seguir atravessando o tecido da vi/da” (Leal, 2021, p. 304). Acessar a Educação, é acessar o direito de criar ferramentas que nos permitem enfrentar as necropolíticas de uma sociedade que nos vê como ameaça, um mal a ser combatido. “Porque o acesso ao palavrado do saber dá fé para a vida envivecer” (Leal, 2021, p. 304). Por isso, pensar em uma educação travestilizada “é romper com o modelo de educação cisgenerificada, colocando as pessoas trans no centro das discussões” (Odara, 2020, p. 104), responsáveis por suas próprias narrativas e donas de uma existência digna.

Ainda sobre a permanência, faz mister destacar a importância de se construir lugares de escuta. Uma escuta que Sara Ahmed (2022) chama de feminista e que emerge como ativismo frente às violências institucionais.

Uma escuta capaz de ouvir as queixas, quebrar barreiras e impedir que as violências se perpetuem de forma inaudível na instituição. O acolhimento e a segurança proporcionada por estarmos juntas coletivamente fazem com que se instaure um suporte legítimo e de confiança para quem sofreu algum tipo de violência; bem como se mobilize estratégias de enfrentamento dentro da instituição. Assim,

ouvir com uma escuta feminista é ouvir quem não é ouvido, no contexto de que não somos ouvidas. Se somos ensinadas a ignorar a escuta de algumas pessoas, então, a escuta feminista é uma conquista, tornamo-nos amplificadoras daquelas vozes até então silenciadas, da mesma forma que erguer a voz por nós mesmas também poder ser uma conquista (Ahmed, 2022, p. 14-15).

No que se refere às políticas de acesso, em especial, ao Ensino Superior, temos discutido a necessária inserção da população trans nas políticas de cotas ao entender que o objetivo das ações afirmativas é promover a representação e a inserção de pessoas que pertencem a grupos historicamente marginalizados que vivem em desigualdade de oportunidades. Neste aspecto, as cotas buscam promover a equidade e a inclusão social, fazendo uma reparação da exclusão sofrida por pessoas trans devido ao processo de apagamento social de sua identidade e expressão de gênero que, como já discutimos, expulsa nossos corpos dos bancos escolares e impossibilita nossa chegada ao ambiente acadêmico. É claro que isso não resolve totalmente o problema, se considerarmos que nosso maior gargalo é a educação básica, no entanto, ajuda a nos inserir no ensino superior e como consequência, no mercado formal de trabalho.

Atualmente, algumas universidades como a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), dentre outras, já oferecem cotas voltadas às pessoas trans em condição de vulnerabilidade social enquanto Institutos Federais e outras Universidades

vêm discutindo a inclusão de pessoas trans em suas políticas de cotas, criando condições mais efetivas para o enfrentamento da exclusão que segue naturalizada no ambiente escolar/acadêmico. No entanto, como pontua Jonas Maria (2023) e a nota técnica emitida pela ANTRA (2020), não se trata em discutir sobre quem é ou não é trans; mas em adotar medidas concretas em uma perspectiva interseccional, pois as marcas inscritas em nossos corpos impactam em nossa experiência no mundo, considerando, assim, a vulnerabilidade social. Para a ANTRA, (2020), “o que importa para as ações afirmativas é a identidade social, resultante histórico, social, coletivo e cultural dos processos onde são atribuídos identidades, socialmente engendradas”. Neste contexto, entra em jogo a autodeterminação como mecanismo inicial por meio do qual as instituições vinculam às cotas para as pessoas trans. Como discute Letícia Nascimento,

o conceito de autodeterminação nos coloca como protagonistas de nossas experiências subjetivas, retirando a autoridade que, na sociedade vigente, ainda está tutelada por instituições médicas, jurídicas, religiosas e estatais, que nos delimitam em uma condição subalterna, patológica, criminosa e imoral. Quando os corpos trans assumem processos de produções discursivas sobre suas subjetividades passam a rechaçar o pensamento colonizador e os processos de patologização (Nascimento, 2021, p. 107).

É claro que o debate é mais amplo, quando pensamos nas formas de operacionalização, principalmente no que tange às questões envolvendo fraudes e à necessidade de assegurar essa conquista para quem de fato precisa, considerando as diferentes marcas/opressões que nos atravessam e impactam nossas existências. Não se trata de hierarquizar experiências, mas de evidenciar que há diferenças significativas em como a sociedade se relaciona com um determinado perfil identitário e corporal, em detrimento de outros.

Cabe mencionar que não são para toda e qualquer pessoa trans, de forma indiscriminada, que essa política se destina. São necessários diversos olhares e a observação de contextos específicos para que a pessoa trans se torne elegível ao usufruto da política. Avaliando ainda a classe e contexto social, a forma com que a transfobia afeta diretamente o processo educacional da pessoa, as dificuldades que ela enfrenta no dia a dia por ser uma pessoa trans e como a sociedade se relaciona com seu corpo, sua identidade e expressão de gênero, no momento em que a presença da pessoa denuncia sua própria condição “abjeta” sem que a mesma precise verbalizar que se trata de uma pessoa trans. Além disso, é sabido que existe um perfil prioritário que coloca corpos trans, majoritariamente negros, na marginalização e em situação de vulnerabilidade social, gerando empobrecimento e enfrentando contextos violentos, e muitas vezes degradantes. Dificultando o acesso a direitos sociais básicos que impactam a própria existência e a estimativa de vida de nossa população a depender dos acessos que a pessoa tem alcançado ou não (ANTRA, 2020, online).

A política de cotas para pessoas trans deve ser uma construção coletiva que não perca de vista a dimensão interseccional, que somos nós que podemos dizer sobre nós mesmas, afinal, defende Jonas Maria, “pessoas trans, como qualquer pessoa possui uma vida social que pode ser consultada, seja por amigos, familiares, colegas de trabalho ou escola. Há uma vida online que também pode ser verificada. A maioria de nós está nas redes sociais e produzimos materialidade sobre nós mesmos” (Maria, 2023, online) e que se possa construir mecanismos de acompanhamento e fiscalização capazes de consolidar a política e manter a credibilidade pela qual tanto lutamos.

Convém apontar ainda que, ao adentrar a academia, sofremos um processo que Sara Wagner York (2020) denomina de trans-epistemicídio, a redução à morte de nossos saberes e conhecimentos a partir da dominação político-ideológica. Mulheres trans e travestis sofrem um processo de silenciamento epistemológico através do qual nossos saberes e intelectualidades são questionados, negados, silenciados, invisibilizados. “A violência epistêmica

é parte de um conjunto mais amplo de processos de desumanização que sofremos diariamente, e que autorizam a violência contra nossos corpos — que parecem nunca serem reconhecidos também como ‘mentes’” (Rede de estudos trans-travestis, 2023, online). As cobaias rebelaram-se e agora produzem saberes por si mesmas sem atravessadores.

Reconhecer as travestilidades e as transgeneridades como potência epistemológica é reconhecer que somos produtoras de saberes a partir de epistemes outras, subversivas que articulam construção de conhecimento, luta, resistência, dignidade, potência política contestatória. Em uma contra epistemologia subversiva sedimenta-se o transfeminismo entendido, segundo Sayak Valência (2018), como uma ferramenta epistemológica que não se reduz à incorporação do discurso trans ao feminismo, nem se coloca como uma superação dos feminismos. O Transfeminismo emerge como um

espaço coletivo de afirmação e validação de nossas experiências, de compreensão mútua, conflitos e disputas; um espaço político e epistemológico de entendimento de nossas experiências trans* de um modo não essencialista, patologizante, criminalizante nem subalterno. Um espaço não apenas para pensarmos nossas performances trans*, mas também para entendermos o modo como as pessoas trans* são nomeadas, e, principalmente, o modo como a norma se constituiu como categoria universal (Nascimento, 2021, p. 104).

Trata-se, pois, de uma rede que considera os movimentos, os trânsitos de gênero, as vulnerabilidades, as violências, as interseccionalidades, articulando-as a uma herança histórica de luta dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que revela que “o poder está nas logísticas, infraestruturas, redes e técnicas culturais” (Preciado, 2018, p. 11), uma vez que, continua Preciado, “o sujeito do transfeminismo não são as mulheres, mas os usuários críticos das tecnologias de produção de subjetividade. Esta é uma revolução somatopolítica: o surgimento de todos os corpos vulneráveis contra as tecnologias de opressão” (Preciado, 2018, p. 11).

Logo, o transfeminismo “é, em seu aspecto teórico o aporte de compreensão dos corpos trans em seu aspecto político social. É um movimento, uma luta pela inclusão das pessoas trans no mundo” (Vieira; Bagagli, 2018, p. 357). Mas também é um olhar, uma forma de ver o mundo, é “uma emergência político-epistemológica para além das demandas das pessoas trans, colaborando para a construção de uma nova forma de estar no mundo, novas relações com o desejo, o corpo, as identidades e as categorias de intelecção do real” (Vieira; Bagagli, 2018, p. 367).

Por isso, leiam, visibilizem, referenciem, compartilhem o que as pessoas trans produzem. Que possamos construir uma política de citação de modo que nossas pesquisas, nossos estudos possam dialogar com o rico aprofundamento teórico-prático de base interseccional e decolonial atento às singularidades de nossa realidade, de nossas vivências, do movimento de luta de travestis e transexuais que ganham materialidade em nossa produção intelectual, em nossa forma de ler e compreender o mundo a partir de nossa experiência de existir. “Saberes trans. a arte trans de se curar y se defender. um saber [...] avaliado não apenas a partir de onde ele emana (academia, música, religião, artes de galeria, arte de rua...), mas a partir dos usos que ele apresenta para a vida, para o envivecer” (Leal, 2021, p. 305).

Ao concluir nossas reflexões sobre nosso direito à educação, quero reverberar a voz de Abigail Campos Leal que dá materialidade ao que significa para nós estudar:

me curo y me armo, estudando. a caneta que sublinha palavras de um livro estudado é a mesma que fura a perna de um agressor y o canivete que rasga a pele é o mesmo que talha o nome de duas pessoas trans dentro de um coração na porta de um banheiro sujo de bar. tudo isso é estudo y esses estudos fazem parte da mutação de uma época. isso se fareja. sigo estudando y encaro isso como um momento de cura y de guerra contra o apocalipse cishétero [patriarcal] (Leal, 2021, p. 308).

Significa ir mais além, me armo e me curo contra o crescente movimento antitrans que nos desumaniza e que nos torna violadoras da dignidade humana por simplesmente sermos. Assim, ao retomar a pergunta que fiz no início desse texto: pode uma travesti falar em direitos humanos quando sua existência é considerada uma grave violação à dignidade humana? A resposta é SIM em um sentido político e existencial. Somos uma travessia vital, feita de explorações, descobertas, medos, encontros, cisões, dores e afetos. Ras-cunho de rotas provisórias, sussurros de possibilidades, a manifestação de nossa potência de ser, existir e resistir no mundo ao mesmo tempo em que construímos uma coletividade que se alimenta do estarmos juntas na quebra, uma força que não é nem o sujeito e nem o mundo, mas atravessa tudo. “Lá, aqui, onde fomos assassinadas, e nos tornamos mais velhas que a morte, mais mortas que mortas, e nesse fundo [...], nesse cerne em que fomos colocadas, fecundamos a vida mais-do-que-viva, a vida emaranhada das coisas” (Mombça, 2021, p. 19). Somos conscientes de que somos um projeto, um devir-ser, mutações que são o prelúdio da mais profunda transformação: a vida. E não há nada mais humano que isso...

REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. **Denuncia!** el activismos de la queja frente a la violência institucional. Traducción: Tamara Tenenbaum. Buenos Aires: Caja Negra, 2022. 528p.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola:** assujeitamento e resistência à ordem normativa. Rio de Janeiro: Metanoia, 2015. 355p.

ANTRA. **Nota pública da ANTRA sobre cotas e reservas de vagas em universidades destinadas às pessoas trans.** Brasília: ANTRA, 2020. Disponível em: <https://antrabrasil.org/2020/12/17/nota-antra-cotas-universidades-pessoas-trans/> Acesso em: 12 maio 2024.

ARAÚJO, Tathiane Aquino. **Invisível nunca mais! Relatório Brasil.** Coordenação regional da Rede Latino-Americana e Do Caribe de Pessoas Trans (RedLacTrans). Buenos Aires: Secretaria Regional da RedLacTrans, 2022. 40p.

ARAÚJO, Tathiane Aquino; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; CABRAL, Euclides Afonso. **Registro Nacional de Assassinatos e Violações de Direitos Humanos das Pessoas Trans no Brasil em 2022.** Série Publicações Rede Trans Brasil. Aracaju: Rede Trans Brasil, Uberlândia: IBTE, 2023. 45p.

BEAUVOIR, Atena. **Contos transantropológicos.** Porto Alegre: Editora Taverna, 2018a. 174p.

BENEVIDES, Bruna G (org.) **Nota técnica sobre Direitos Humanos e o direito dos banheiros.** Brasília: ANTRA, 2023. 36p.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022.** Brasília: ANTRA, 2023. 120p.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023.** Brasília: ANTRA, 2024. 125p.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra:** quando a vida é passível de luto.

Tradução: Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. 288p.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024. 280p.

BUTLER, Judith; ATHANASIOU, Athena. **Desposesión: lo performativo en lo político.** Traducción: Fernando Bogado. Barcelona: Paidós, 2022. 230p.

CAVICHOLI, Anderson. **Uma história de extermínio transfóbico no Brasil: a disputa de nomeação do assassinato da travesti Dandara Katheryn.** 2019. 94f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania. Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2019.

CRUZ, Paula Beatriz de Souza; YORK Sara Wagner. O corpo trans na educação e a luta anti-LGBTifóbica. In. YORK, Sara W; SILVA, Sérgio Luiz B da S; NOLASCO-SILVA, Leonardo. **Gênero e sexualidade na educação.** Salvador: Devires, 2022.

DISCATÉRIO PARA A DOCTRINA DA FÉ. **Declaração *Dignitas infinita* sobre a dignidade humana.** Roma: Vaticano, 2024. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20240402_dignitas-infinita_po.html Acesso em: 29 abr. 2024.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. In: MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). (In) Visibilidade Trans 2. **História Agora**, v.16, nº- 2, p.101-123, 2013.

LEAL, Abigail Campos. Me curo y me armo estudando: a dimensão terapêutica y bélica do saber prete y trans. In. PELBART, Péter P; FERNANDES, Ricardo M. (org.). **Pandemia Crítica: outono 2020.** São Paulo: N-1 Edições; Edições SESC, 2021a. p. 303-308.

MARIA, Jonas. **Cotas trans:** breves reflexões sobre fraudes. Notícias. Revis-

ta Docência e cibercultura, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/announcement/view/1573> Acesso em: 10 maio 2024.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021. 144p.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 192p.

NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim; ARAÚJO, Tathiane Aquino. **Registro Nacional de Assassinatos e Violações de Direitos Humanos das Pessoas Trans no Brasil em 2023**. Série Publicações Rede Trans Brasil Uberlândia: Rede Trans Brasil, 2024. 58p.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. Salvador: Editora Devires, 2020. 129p

PRECIADO, Paul B. **Apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Tradução: Eliana Aguiar. São Paulo: Zahar, 2020. 320p.

PRECIADO, Paul B. Lixo e Gênero, Mijar/Cagar, Masculino/Feminino. Tradução: Davi Giordano e Helder Thiago Maia. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 7, n. 20, abril 2019. Disponível em: <https://performatus.com.br/traducoes/lixo-e-genero/> Acesso: 15 maio 2024.

PRECIADO, Paul B. **Transfeminismo**. Caixa Pandemia Laranja. São Paulo: N-1 Edições, 2018. 30p.

REDE DE ESTUDOS TRANS-TRAVESTI. **Nota de enfrentamento ao trans-epistemicídio**. 2023. Disponível em: <https://medium.com/@rededeestudostranstrevestis/nota-de-enfrentamento-ao-trans-epistemic%C3%ADdio-b7cedf25c20b> Acesso: 15 abr. 2024.

SANTOS, Manuela Rodrigues. “Me curo y me armo, estudando”: os desafios de mulheres trans e travestis na educação. In. CRUZ, Maria Helena Santana; NASCIMENTO, Ana Paula Leite (org.). **Mulheres, educação e trabalho**. Aracaju: IFS, 2021. p. 58-73.

VALENCIA, Sayak. El transfeminismo no es un generismo. Pléyade: **Revista de Humanidades y Ciencias Sociales**, n. 22, p. 27-43, jul./dic. 2018.

VIEIRA, Helena; BAGAGLI, Bia P. Transfeminismo. In. HOLLANDA, Heloisa B de. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 343-378.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans na/da educação: des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de pós-graduação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ, 2020.

VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO BRASIL: DISPUTAS E SUJEITOS POLÍTICOS¹

Juliane Barbosa Tavares

Vera Núbia Santos

À GUISA DE INTRODUÇÃO...

As interpretações a respeito do que seria a violência obstétrica, quanto à sua natureza, se cristalizam no significado cunhado pelos movimentos feministas e de ativistas pela humanização do parto. Com a indicação do termo “obstétrica” para qualificar a violência a que as mulheres são submetidas no parto e na assistência obstétrica em geral, profissionais da medicina interpretam ser um tipo de violência praticado especificamente pelo obstetra. Pode-se inferir que se trata de um reflexo sobre a compreensão do parto como um ato médico. Observa-se que o ramo profissional da obstetrícia não é uma área de atuação restrita a esse profissional, pois ela engloba outros profissionais: da enfermagem (enfermeiras, técnicas e auxiliares), da medicina (anestesista, neonatologista e pediatra) e, mais recentemente, das doulas e parteiras urbanas, assim como de quaisquer profissionais diretamente ligados aos serviços de assistência a gestantes e puérperas, inclusive trabalhadores desde a recepção até os serviços gerais.

A disputa discursiva em torno do termo “violência obstétrica” externa um enfrentamento de dois modelos na assistência ao parto e nascimento: um em que evidencia o parto e nascimento enquanto evento unicamente hospitalar e medicamentalizado, sendo o médico o protagonista do processo; e o outro modelo, que se baseia na humanização das práticas, respeitando o proces-

¹ O texto trata de versão revista do 2º capítulo da dissertação “Silenciamento e invisibilidade: os determinantes na construção do termo violência obstétrica no Brasil e a relação com o Serviço Social” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, em 2022.

so natural do corpo e reconhecendo a autonomia e o protagonismo da mulher. Nessa disputa, as mulheres desafiam um poder estabelecido por meio do saber/conhecimento profissional e reivindicam o protagonismo no parto ao, concomitantemente, expor a violência obstétrica e a reprodução das desigualdades perante a interseccionalidade² entre os marcadores de gênero, raça e classe.

Há ainda uma disputa dos modelos entre as profissões da medicina e enfermagem. O modelo de assistência humanizada ao parto prevê uma readequação nas responsabilidades profissionais durante o acompanhamento do parto considerado de baixo risco, em que a atuação do profissional da enfermagem obstétrica se concentraria em todo o processo do pré-parto e parto, enquanto a assistência médica fica para alguma intervenção diante do risco grave à mulher e ao bebê. A partir do modelo que se evidencia atualmente na sociedade capitalista, a ordem médica não reconhece o papel fundamental da mulher no processo do parto, considera o bebê “a mercadoria” resultante da sua capacidade e seu instrumental técnico. Por seu lado, ao se distanciar do processo do parto, a mulher considera o bebê como algo mágico, místico, assim como o trabalhador que não se reconhece como parte fundamental no processo produtivo mediante a alienação³.

² O termo interseccionalidade é um conceito sociológico que compreende as desigualdades e a sobreposição das opressões e discriminações existentes na sociedade, por meio do qual se visualiza os vários sistemas de opressão: raça, etnia, classe social, sexo, geração, capacidade física, localidade geográfica, entre outros. Os debates sobre interseccionalidade surgiram a partir dos anos de 1970, ante as lutas e teorizações dos movimentos feministas de mulheres negras nos Estados Unidos e Reino Unido. A teórica feminista e professora estadunidense, Kimberlé Crenshaw sistematizou o termo a partir dos estudos sobre raça e gênero. Para ela, a conceituação “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

³ A categoria alienação e sua relação com o parto será discutida numa perspectiva marxista no item 1.

O texto enfoca os sujeitos políticos que atravessam o debate sobre a violência obstétrica no Brasil, considerando as lutas pela sua caracterização enquanto tal, consideradas como vitória dos movimentos de mulheres, e o retrocesso porque passou em período recente numa conformação política de retrocesso de direitos e avanço de uma onda conservadora que inclui, dentre as pautas, a sujeição dos corpos das mulheres a mecanismos de controle já superados e desgastados em razão das lutas, embora sempre em tensionamento pelas conquistas.

Trata-se, especificamente, do processo de apagamento do termo “violência obstétrica” das condições de controle social. Ao ser retirado de documento de política pública, no Ministério da Saúde, por solicitação do Conselho Federal de Medicina, evidenciou-se que há autores e sujeitos políticos que permeiam a lógica restritiva de direitos de mulheres ao protagonismo no tocante ao processo de gestação e puerpério. Assim, para compreender o processo de disputa entre sujeitos políticos, o texto aborda as concepções de parto e seu significado; a relação entre o Ministério da Saúde e o Conselho Federal de Medicina no tocante à invisibilização do termo violência obstétrica no âmbito do Sistema Único de Saúde, e os consequentes desdobramentos; e apresenta um panorama da legislação brasileira estadual e federal que conforma a violência obstétrica como uma realidade a ser enfrentada na sociedade.

1. OS MODELOS DE PARTO “HUMANIZADO” E “MEDICALIZADO/MERCANTILIZADO”: UM PANORAMA PARA ENTENDER A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

Para focar o termo violência obstétrica, crê-se ser necessário compreender dois principais modelos de parto que circundam o debate atual: parto humanizado e parto medicalizado, aqui também considerado parto mercantilizado. Nesse sentido, apresenta-se, ainda que de forma panorâmica, o

significado de cada modelo, para que se possa analisar o processo de disputa que se evidencia quando se omite o tipo “violência obstétrica” do debate com a sociedade.

O surgimento da proposta para um modelo de humanização na assistência ao parto e nascimento no Brasil advém do movimento da reforma sanitária, e baseia-se nas reflexões e lutas feministas a respeito da sexualidade e, posteriormente, pelos direitos sexuais e reprodutivos. Todavia as lutas por uma saúde pública no Brasil não nasceram da reforma sanitária, tampouco, se encerram nela, pois são êxitos históricos das mobilizações da população negra no período pós-abolição, reforçadas por movimentos populares e pelo conjunto de reivindicações da classe trabalhadora por políticas sociais na metade do mesmo século XX (Werneck, 2016, *apud* Lima, 2019). Enfatiza-se, porém, que o questionamento sobre a medicalização e sedação durante o parto já se fazia presente nesse mesmo período em outros países ocidentais.

O movimento pela humanização do parto é impulsionado por experiências em vários estados do Brasil. Nos anos de 1970, inspirados por práticas tradicionais de parteiras e mulheres indígenas, surgem profissionais que se colocam em divergência à atenção medicalizada do parto e nascimento, como Galba de Araújo, no Ceará, e Moisés Paciornick, no Paraná. Essas divergências são também apresentadas por algumas instituições e grupos, como o Hospital Pio X, em Goiás, e grupos de terapias alternativas, como a Yoga no Instituto Aurora, no Rio. Na década de 1980, vários grupos oferecem assistência humanizada à gravidez e ao parto, e propõem mudanças nas práticas. Entre as eles, aponta-se o Coletivo Feminista “Sexualidade e Saúde” e a Associação Comunitária Monte Azul, em São Paulo, e Curumim e Cais do Parto, em Pernambuco (Diniz, 2005).

No contexto da Ditadura Militar brasileira, a polêmica interpelada pelas mulheres era a visão restrita da política para a saúde da mulher reduzida

à reprodução, vinculada ao binômio mãe/bebê. Em 1984, surge o Programa de Assistência Integral à Saúde da Mulher (PAISM), do Ministério da Saúde, como consequência da organização das mulheres no período (Diniz, 2005).

A Constituição Federal de 1988 e a consequente implantação do Sistema Único de Saúde (SUS) dão possibilidade para a implementação de uma série de iniciativas em direção da humanização do parto decorrentes do reconhecimento da existência de práticas violentas na assistência às mulheres nesse período específico e, com isso, surge uma organização da sociedade civil junto aos profissionais da assistência: em 1993, é criada a Rede pela Humanização do Parto e Nascimento (REHUNA). Atualmente, a REHUNA congrega indivíduos e instituições e tem como papel fundamental estruturar um movimento pela humanização do parto e nascimento no país. Há uma relação direta entre o surgimento da Rede e a compreensão do momento histórico de defesa do parto humanizado, uma vez que a carta que funda a REHUNA “[...] denuncia as circunstâncias de violência e constrangimento em que se dá a assistência, especialmente, as condições pouco humanas a que são submetidas mulheres e crianças no momento do nascimento” (Diniz, 2005, p. 631), o que leva à introjeção nas mulheres da defesa do parto cesáreo como a “[...] melhor forma de dar à luz, sem medo, sem risco e sem dor” (Diniz, 2005, p. 631).

A partir dos anos 2000, existe um acervo de programas e políticas em saúde estabelecidas para assegurar um atendimento humanizado às gestantes e parturientes, como o Programa de Humanização do Parto e Nascimento, em 2000, a Política Nacional de Humanização – HumanizaSUS -, em 2003, e a Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher, em 2004. (Brasil, 2014).

A Política de Humanização ao Parto, apesar de recente no Brasil, tem importância central no enfrentamento à violência obstétrica, com vistas a possibilitar à mulher vivenciar esse processo de forma segura, assistida por profissionais que respeitem suas escolhas e que garantam sua autonomia e

liberdade de decidir sobre o parto. Embora em alguns casos seja necessária a intervenção cirúrgica, defende-se que essa ocorra de modo a respeitar as inovações na assistência materno-infantil, com base nas melhores evidências científicas disponíveis. Ao ressaltar os fundamentos do Programa, destaca-se que “a humanização compreende pelo menos dois aspectos fundamentais: [...] atitude ética e solidária por parte dos profissionais [...] a adoção de medidas e procedimentos sabidamente benéficos para o acompanhamento do parto e do nascimento [...]” (Brasil, 2002, p. 5-6).

Em 2006, uma das conquistas mais significativas para os movimentos feministas no tocante às situações de violência foi a promulgação da Lei n.º 11.340/2006, denominada Lei Maria da Penha. A lei define e protege as mulheres das situações de violência, principalmente a doméstica. É uma lei fundamental na disseminação e identificação dos tipos de violência, o que pode auxiliar no enfrentamento à violência obstétrica, ainda não tipificada enquanto tal na legislação brasileira.

Na segunda década deste século, foi instituída pelo Ministério da Saúde, por meio da Portaria n.º 1.459, a Rede Cegonha (Brasil, 2011), visando assegurar o direito ao planejamento reprodutivo e a atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério, com vistas a reduzir a mortalidade materna e infantil, como também fomentar a implementação de novo modelo de atenção à saúde da mulher e da criança, partindo do parto até os 24 meses de vida do bebê. Essa Rede amplia as políticas já sinalizadas anteriormente e representa um avanço nas lutas dos movimentos feministas. Ainda nessa perspectiva, o Ministério da Saúde implanta disposições e documentos para mudar a realidade da assistência obstétrica, como as “Diretrizes de Atenção à Gestante: operação cesariana”, de 2016⁴, e as “Diretrizes de Atenção à Ges-

⁴ Disponível através do link: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/diretrizes-nacionais-de-atencaoa-gestante-operacao-cesariana/>.

tante: o parto normal”, de 2017⁵, que estabelecem a qualificação da atenção e a garantia da decisão pela via de parto de forma consciente, considerando os riscos e ganhos à saúde, de forma compartilhada entre a gestante e a equipe.

Mesmo diante de políticas públicas avançadas e de uma gama de sujeitos na direção da conscientização, ainda se observam situações de violência com mulheres, bebês e suas famílias nas maternidades e hospitais de atendimento obstétrico. Esse é um aspecto que leva à necessidade de tornar central a compreensão do aparato patriarcal-racista-capitalista que sustenta a violência obstétrica que se perpetua no país. Onde há homens que acreditam ser os donos do espaço público (dono de terras, de instituições) e dono da mulher (como era o dono das mulheres negras e indígenas), há reprodução de um poder que opera também nas instituições de saúde. Importa destacar que, em se tratando de um sistema econômico no qual o lucro torna-se um ponto fulcral, a incorporação do parto humanizado inicia-se com um perfil da população que tem no SUS a dependência de atendimento⁶, mas que não incorpora na devida proporção de dependência os fundamentos do Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento para combater a violência obstétrica na saúde pública.

Do outro lado da “balança”, observa-se que, ao contrário do parto humanizado, tem-se adensado o estímulo ao parto medicalizado, ou mercantilizado. Tratar da discussão sobre mercantilização do parto é uma possibilidade de compreender, historicamente, que a institucionalização do parto pode ser um fator para a violência obstétrica, como sinalizam Kappaun e Costa (2020).

As autoras destacam que, no seu processo de institucionalização, a centrali-

⁵ Disponível através do link: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/biblioteca/di-retrizes-nacionais-deassistencia-ao-parto-normal-versao-resumida/>.

⁶ A Pesquisa Nacional de Saúde do IBGE do ano de 2019 indicou que 71,5% da população brasileira tinham no SUS “a única possibilidade de tratamento ou atendimento hospitalar”, o que sinaliza para a defesa de ações contra a violência obstétrica no âmbito da política pública de saúde como fundamental. Cf. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2020-09/sete-em-cada-10-brasileirosdependem-do-sus-em-2019-diz-ibge>.

dade do parto coube principalmente ao profissional médico, que passa a ocupar o lugar do saber, inclusive com a determinação das posições que melhor convierem aos seus procedimentos, e desconsideram as reais necessidades daquelas que “manuseiam” durante os procedimentos.

Embora se observe que a temática da mercantilização do parto possa ser percebida de vários aspectos, considera-se que a violência obstétrica está vinculada intrinsecamente a esse modelo, e ainda que haja processos que possibilitem erradicar esse tipo de violência, a compreensão do modelo do parto medicalizado/mercantilizado faz parte dessa interpretação histórica. Com o aprimoramento da medicina moderna na Europa, a partir do século XVIII, o parto foi absorvido inicialmente com uma intervenção apenas em situações consideradas complicadas. As parteiras, até então pessoas com domínio sobre o parto, passam a ter um papel reduzido nesse processo e, aos poucos, as mulheres foram destituídas dos seus saberes, das suas atribuições e domínio do processo de parturição. Segundo Barroso (2009), esse processo foi complicado, a princípio, uma vez que parir em casa com uma parteira era uma tradição consolidada nas comunidades, com uma estabelecida relação de confiança nas localidades. Ademais, a inserção do homem no acompanhamento do parto era, de forma genérica, tratada com pudor ou medo.

Contudo o avanço do capitalismo industrial e a compreensão da importância da força de trabalho para se obter riqueza provocaram um aumento do interesse do Estado e da Igreja nos índices de natalidade. Assim, o parto e o nascimento precisavam ser mais controlados, diante do alto índice de mortalidade materna, aborto e infanticídio. O Estado e a Medicina assumem o controle dos nascimentos e das mortes, como também passam a criminalizar a prática das parteiras (Decarli, 2017).

Diniz (2005), ao reforçar essa lógica do controle, ressalta que, ao longo do século XX, o parto era inconsciente para muitas mulheres com boas

condições financeiras. A sedação continha uma injeção de morfina e uma dose de amnésico chamado escopolamina, que era também um alucinógeno podendo provocar agitação intensa. Dessa forma, as mulheres realizavam o parto com as pernas amarradas. Comumente, o parto era induzido com ocitócitos, o colo dilatado com instrumentos e o bebê removido com fórceps alto. Como consequência, observa-se a alta mortalidade materna e perinatal, sendo esse modelo de assistência considerado inadmissível e abandonado por algumas décadas. Não obstante, o desenvolvimento de formas mais seguras de anestesia continuou o modelo de assistência ao parto em etapas, como uma linha de produção: pré-parto, parto e pós-parto.

No modelo de assistência ao parto dominante, na atualidade, a mulher se encontra consciente, porém, imobilizada, assistida por pessoas estranhas, separada da família e dos seus pertences. Observa-se que o funcionamento do seu corpo é constantemente alterado, o útero acelerado ou reduzido, corte cirúrgico da musculatura da vulva e vagina (episiotomia) e, para aquelas atendidas no serviço privado, a cesárea eletiva como alternativa. Nesse modelo de parto, parir torna-se um ato médico e, geralmente, o que impera são as prioridades e o corporativismo dessa área do saber.

Para Decarli (2017, p. 42), é possível entender a relação do trabalho de parto com o fundamento do trabalho, em que dimensiona uma série de categorias chamadas de fundantes do ser social, especificamente, no tocante à categoria da alienação.

[...] algumas categorias utilizadas para definir o trabalho como processo alienado aos trabalhadores e trabalhadoras tem serventia quando relacionados o parto como processo alienado à mulher, onde ela é afastada pela estrutura do conhecimento de seu corpo no parto (contrações, dilatação, movimentos, alívios não farmacológicos de dor, respeito ao corpo) como pode ter dificuldades de criar e construir vínculos com seu bebê e não reconhecer que ela foi principal sujeito gerando uma nova vida através de sua ação de partear. A classificação dos corpos das mulheres estabelece terreno para a medicina moderna intervencionista e tecnológica pela lógica econômica considerando os corpos como eficientes ou ineficientes, hábeis ou inábeis, são ou doentes.

Em caráter análogo no interior da produção capitalista, recupera-se em Marx (2004) a argumentação da questão da mercadoria que, ao ser produzida, exprime a condição mística, mágica, inacessível: o trabalho empenhado para a sua produção esconde-se no produto, configurando algo imperceptível. O trabalhador não reconhece a si mesmo como parte fundamental do produto que ele produziu, estabelecendo, assim, o que chamou de alienação.

Semelhante fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, se lhe opõe como *ser estranho*, como *um poder independente* do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a *objetivação* do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como *perda e servidão do objeto*, a apropriação como *alienação* (Marx, 2004, p. 81).

No modelo de parto medicalizado/mercantilizado, não se permite à reconhecer-se na ação desse processo, não sabe da sua força e do seu protagonismo, não identifica o ambiente do parto, não compreende o que aconteceu e como o bebê se projeta em suas mãos. O parto é alienado dela. A figura do médico é atrelada a uma centralidade que domina as capacidades da mulher como suas, torna-se produtor e responsável do processo do parto diante do seu conhecimento e instrumental técnico.

Na sociedade capitalista, as relações sociais estão alienadas em sua totalidade e generalidade humana. As vidas se transformam em mercadorias. No cenário do parto, o médico trata a mulher e o bebê como coisas, produtos a serem comercializados, o que remete diretamente à lógica produtivista calcada na mercadoria e no valor monetário, onde se convergem os serviços de saúde na ideologia mercantilizada, mulher e bebê como mercadorias, e o aprofundamento da violência, a violência obstétrica como viés vital da sociedade patriarcal.

A lógica produtivista na compreensão de Decarli (2017, p. 45) se dá quando o “parto inscrito na ‘compressão do espaço-tempo’ aligeirado guarda relação com a produção em massa, em que o que ocorre durante o parto não é tomado em consideração, mas, sim, o resultado; ou seja, o bebê nascer vivo”. O aligeiramento e a ideia de eficácia num curto espaço de tempo geram novas necessidades a serem consumidas, visando obedecer a lógica da lucratividade, oposto ao processo de parturição, que não limita a cronologia temporal, é um processo fisiológico, delimitado a cada corpo que, consciente e responsável, conduz respeitando a natureza humana.

Diante desse complexo estrutural, a violência obstétrica se instrumentaliza, segue o rito mercantil e produtivista sob a tutela do médico. A mulher fica refém de uma violência mascarada ante o poder do conhecimento que se ampara numa ideologia patriarcal que relativiza a sua dor. Essas concepções permitem compreender uma teia de significados que se inter cruzam na consolidação do que é a violência obstétrica. Tecer essa reflexão até esse ponto justifica a importância de contrapor ao conhecimento dominante patriarcal que adentra instituições e se agudiza a autoridade médica no ambiente do parto com a anuência legal e apoio do Estado.

O item a seguir trata de apresentar um aspecto recente no Brasil que associa como a assistência ao parto e nascimento tornou-se um campo de disputa de poder, mas também um ambiente de contradição. Assim como o modelo de parto humanizado, ainda que possa passar por críticas necessárias, contrapõe-se ao modelo de parto medicalizado/mercantilizado, o enfrentamento à violência obstétrica situa-se na perspectiva de contrapor a um modelo de assistência que não considera as lutas das mulheres pela sua autodeterminação no processo de gestação e configura-se uma disputa por um outro projeto de sociedade.

Ao situar a tentativa de invisibilização da violência obstétrica em atendimento a uma indicação do Conselho Federal de Medicina, o Ministério da Saúde demonstrou que o processo de institucionalização do parto está diretamente vinculado a um modelo medicalizado/mercantilizado. Os debates em torno do significado das definições desses sujeitos políticos nos atos que são apresentados levam a compreender que a continuidade das lutas feministas não recrudescerá até a obtenção de êxito no reconhecimento da violência obstétrica.

2. DESPACHO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE E A INFLUÊNCIA DO CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA: TENTATIVA DE INVISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA NO BRASIL EM DISPUTA

Dentro de um sistema que tem como objetivo o lucro e tem na opressão de gênero uma das formas de separação da classe trabalhadora para maior exploração em sua totalidade, a Medicina se encaixa como mais uma das vertentes de submissão das mulheres e de segregação da classe por viés ideológico, retirando o protagonismo delas e as impedindo de vivenciar seus próprios processos de forma integral.

O posicionamento do Ministério da Saúde (MS), em 2019, por meio do Despacho de 3 de maio, expõe um longo caminho de embate entre a classe médica e o movimento de mulheres que se intensifica em 2018 e, através de uma jornada documental e política que o Conselho Federal de Medicina (CFM) travou em relação ao termo “violência obstétrica”, por meio do Parecer CFM nº 32/2018, referente ao Processo-consulta CFM nº 22/2018, objetivou responder a uma consulta originária do CRM/DF sobre uma “proliferação” de leis a respeito da “violência obstétrica”. O parecer, segundo consta, foi elaborado pela Câmara Técnica de Ginecologia e Obstetrícia do CFM.

Conforme aponta explicação disponível no *site* da entidade, o procedimento é frequente nos conselhos profissionais federais para responder a consultas das instâncias estaduais a respeito de questões que demandariam

algum pronunciamento normativo da instância corporativa máxima. Todavia o *site* da entidade informa ainda que um *Parecer* não detém poder coercitivo, em oposto à *Resolução*, o que permitiria autonomia nas instâncias estaduais. Em relação à *Recomendação*, ela se diferencia do parecer porque são estabelecidas pelo Plenário do CFM, porém também não têm poder coercitivo, e a *Nota Técnica* é uma manifestação técnico-jurídica elaborada pela Consultoria Jurídica e aprovada pela Diretoria do Conselho.

Entre as argumentações do Parecer CFM nº 32/2018, figura a informação de que “[...] a assistência médica ao parto está em desacordo com a autonomia das mulheres e que a escolha da via de parto, assim como do local do parto, seja de sua exclusividade” (CFM, 2018, p. 1). Afirmar ainda que “[...] os médicos entendem que a autonomia da mulher deve ter limites, principalmente quando existem fatores os quais possam colocar tanto a mãe quanto a criança em risco se o parto vaginal for escolhido, e em local que não seja o hospital” (CFM, 2018, p. 1).

Ao direcionar em forma de crítica negativa aos movimentos feministas e à bandeira de luta das mulheres pelo parto humanizado, com a afirmação de que *a autonomia da mulher deve ter limites*, o parecer exime da categoria médica a compreensão de que, historicamente, as mulheres enfrentam contextos sociais atravessados pela opressão patriarcal e desconsidera que, no contexto brasileiro, a partir dos anos 1960, ocorreram importantes transformações pela garantia e pela defesa dos direitos sociais e direitos das mulheres decorrentes das lutas dos movimentos sociais, incluindo os movimentos feministas.

Ressalte-se que o saber técnico e científico é fundamental para o desenvolvimento da humanidade, mas não numa concepção biologicista, pois ele deve estar acompanhado do respeito às diferenças, da valorização, do protagonismo, e da autonomia dos sujeitos. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), no que diz respeito aos direitos sexuais e reprodutivos “[...] todas

as mulheres têm direito ao mais alto padrão de saúde atingível, incluindo o direito a uma assistência digna e respeitosa durante a gravidez e parto, assim como o direito de estar livre da violência e discriminação”. (OMS, 2014, p. 1-2). Esse aspecto, evidenciado por um organismo que tem respaldo de vários países, e a situação recente da pandemia da covid-19, mostrou o seu peso institucional, e deve ser considerado pelas entidades de profissionais da saúde.

Com base no parecer, o CFM enviou ao MS o ofício nº 017/19 – JUR/SEC, solicitando um posicionamento oficial acerca do termo “violência obstétrica”. Dessa solicitação, o MS emitiu, em 3 de maio de 2019, um despacho com a afirmação de que “o termo ‘violência obstétrica’ tem conotação inadequada, não agrega valor e prejudica a busca do cuidado humanizado no *continuum* gestação-parto-puerpério” (Brasil, 2019, p. 1).

Ressalte-se que o termo é uma expressão utilizada por movimentos sociais de mulheres, de profissionais de saúde, em pesquisas científicas, documentos, e por instituições nacionais e internacionais para denominar as práticas de abuso, desrespeito e maus-tratos as gestantes nos serviços de assistência ao parto e ao nascimento.

O despacho do MS, assinado pela coordenadora-geral da Saúde das Mulheres, Mônica Almeida Neri, pelo diretor do Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Marcio Henrique de Oliveira Garcia, e pelo secretário-executivo substituto, Erno Harzheim, inicia-se, referenciando a não existência de consenso a respeito do conceito de “violência obstétrica”, desconsiderando uma significativa produção científica que condensa vários relatos de mulheres, o processo histórico de construção do termo, conforme é apresentado abaixo:

[...] 2. Embora não haja consenso quanto à definição desse termo, o conceito de “violência obstétrica” foca a mulher e o seu momento de vida (gestação, parto ou puerpério). 3. A definição isolada do termo violência é assim expressa pela Organização Mundial da Saúde (OMS): “uso intencional

de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”. Essa definição associa claramente a intencionalidade com a realização do ato, independentemente do resultado produzido [... e nesse sentido] acredita-se que tanto o profissional de saúde quanto os de outras áreas, não têm a intencionalidade de prejudicar ou causar dano (Brasil, 2019, p. 1).

Ao tratar da intencionalidade, o documento exaure o significado dos incidentes não propositais, apesar do produto dessas ações advindas de negligência, quando não há conduta esperada para determinada circunstância; da imprudência, em razão de ação precipitada e sem cautela; ou da imperícia, quando o ato carece de qualificação técnica, teórica ou prática.

O documento ressalta a defesa do termo “humanizado” e “humanização”, justificando a origem da terminologia que foi e é utilizada na assistência obstétrica para denunciar violências contra as mulheres. O despacho, ao empreender uma oposição entre a humanização do atendimento e a violência obstétrica, acaba por deslocar a atenção do real sentido na utilização do termo, que é enfrentar práticas e estruturas que não condizem com as mínimas recomendações de instituições e órgãos internacionais e das pesquisas na área para assegurar um parto seguro e nascimento saudável.

A Federação Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo) ratificou o posicionamento do MS e, em conjunto ao CFM, organizou uma campanha publicitária com a intenção de informar à população a inadequação do uso termo em relação aos seus associados (Febrasgo, 2019), em um evidente processo de desconstrução das lutas das mulheres, além de reforçar a autoridade médica contraposta a essas lutas.

Um dos caminhos possíveis seria a abertura de discussões desde a formação acadêmica, numa tentativa de incorporar uma demanda social histórica ainda não reconhecida por um dos sujeitos sociais que poderiam ampliar o

engajamento na defesa das lutas contra a violência. Importa demarcar que as instituições médicas não apontam como devem ser encaminhadas as violências na assistência obstétrica. Abolir o termo não indica a resolutividade, nem a inexistência da violência factual, mas leva ao entendimento de tratar-se de tentativa de acobertamento e corroboração com práticas abusivas presentes no cotidiano da assistência. A situação exige de profissionais de saúde que possam ter em seu processo de formação essa demanda, ainda que haja a percepção da hierarquia da Medicina sobre as demais profissões da saúde, o que pode ser motivo de questionamento quando se trata de atendimento.

2.1. MANIFESTAÇÕES CONTRÁRIAS AO DESPACHO DO MS E A DISPUTA DE NARRATIVAS

O despacho do MS provocou manifestações públicas de entidades nacionais que expressaram seu descontentamento pelo que foi deliberado pelo órgão em resposta ao CFM. O Ministério Público Federal em São Paulo (MPF/SP), mediante a Recomendação nº 29/2019, apresentou discordância do MS, com o entendimento de que o conceito de violência cunhado pela OMS foi “flagrantemente distorcido”, sendo que a OMS reconhece a existência de maus-tratos e violência no parto, e que isso independe da intenção em causar dano; ademais, ao negar o termo “violência obstétrica” e ao difundir sua abolição, o MS ignora as recomendações da OMS sobre o assunto. (Ministério Público Federal, 2019).

A recomendação do MPF/SP amparou-se no Inquérito Civil nº 1.34.001.007752/201381, instaurado em 19 de fevereiro de 2014, cuja motivação ateu-se no recebimento de denúncias de vítimas que relataram casos de violência obstétrica. Em 2019, o inquérito contava em 1.952 páginas nos autos principais, 40 anexos correspondentes a documentos de hospitais e maternidades públicas e privadas de todo o país, tratando de denúncias no atendimento ao parto.

Na recomendação, o MPF/SP indica que o MS atue de forma a combater a violência obstétrica e se abstenha das ações com a finalidade de abolir o uso da expressão, bem como que explique e ratifique, por meio de nota, que o termo “violência obstétrica” é um conceito já consagrado cientificamente, legal e bastante usual, “sendo o uso da expressão livremente facultado independentemente de eventual preferência do Ministério da Saúde em utilizar expressões alternativas em suas ações específicas”. (Ministério Público Federal, 2019, p. 9).

No mesmo sentido, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), por meio da Comissão Nacional da Mulher Advogada e da Comissão de Direito Médico e Saúde, apresentou Nota de Repúdio, em que declara que “tal postura dificultará a identificação da violência de gênero ocorrida durante a assistência do ciclo gravídico-puerperal, impactando negativamente a saúde pública” (OAB, 2019, n. p.). A nota expõe ainda que a medida adotada pelo MS fere os direitos fundamentais das mulheres na tentativa de “amenizar” as violências por elas sofridas, distanciando as políticas públicas da possibilidade de identificação, prevenção e erradicação da violência contra a mulher conforme disposto na Convenção de Belém do Pará, que o Brasil é signatário.

Finaliza a nota frisando que tal ato do MS fomenta a censura a importantes pesquisas e estudos científicos desenvolvidos acerca do tema, promove limitações à utilização dos dados e resultados nos programas e políticas públicas da pasta. Além da manifestação da entidade nacional, diferentes seccionais estaduais emitiram posicionamento em desfavor do despacho, a exemplo dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul, Amazonas, Goiás, e o Distrito Federal. Da mesma forma, o Conselho Nacional de Saúde (CNS), em reunião ordinária, emitiu a Recomendação nº 24/2019, inferindo que o MS “Interrompa qualquer processo de exclusão da expressão ‘violência obstétrica’, tendo em vista o seu reconhecimento nacional e internacional e a

sua utilização pela Organização Mundial da Saúde (OMS) [...]” (CNS, 2019, n. p.). O CNS acrescenta que o termo é reconhecido por entidades mundiais, utilizado por governos de diversos países e que, assim, é pertinente que o MS empreenda ações para o enfrentamento e combate às práticas de violência obstétrica nas instituições de atenção ao parto e nascimento.

O Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) seguiu o mesmo direcionamento e publicou, no Diário Oficial da União, a Recomendação nº 05/2019 que, ao dirimir seus argumentos, frisou o reconhecimento do termo “violência obstétrica” pela OMS desde 2014 na Declaração de Prevenção e Eliminação de Abusos, Desrespeito e Maus-tratos durante o Parto. Pontuou ainda a condenação do Brasil por um órgão internacional de direitos humanos pela morte materna de Alyne Pimentel, mulher negra, gestante, jovem, moradora do Rio de Janeiro, que faleceu em decorrência da negligência médica. O CNDH (2019, p. 2) recomenda a reconsideração do despacho, e que o MS atue na “[...] garantia da participação social na formação da Política Nacional de Humanização – Humaniza SUS e no Programa Humanização do Parto e Nascimento, especificamente, mas não apenas quanto à tipificação das condutas que representam violência obstétrica”.

O Conselho Federal de Enfermagem (Cofen) também se mostrou atento à discussão e emitiu nota referendando o posicionamento do MPF. Enfatizou que o termo está consolidado “em inúmeros documentos científicos e legais, fato que valida a continuidade do uso por profissionais da saúde” (Cofen, 2019, n. p.)⁷.

⁷ Conforme o coordenador da Comissão Nacional da Saúde da Mulher do Conselho, Herdy Alves, o termo “violência obstétrica” é um tema relevante no Brasil e no mundo, que necessita de debates e discussões dentro da academia, principalmente, na formação de profissionais de saúde. Para ele, esse é um elemento da violência contra as mulheres em um cenário obstétrico e os profissionais da saúde devem se qualificar para executar um atendimento às mulheres, durante a gestação, parto e nascimento, com mais qualidade e segurança. Cf. o link http://www.cofen.gov.br/cofen-apoia-a-manutencao-do-termo-violencia-obstetrica_70783.html. Acesso em 09/01/2024

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), embora não tenha emitido uma nota específica, tem historicamente posicionado em favor dos direitos humanos das mulheres como um dos seus horizontes de luta. O tema violência obstétrica é abordado em diversas publicações do Conselho, a exemplo do Caderno 06 (Série: Assistente Social no combate ao preconceito – machismo), CFESS Manifesta de novembro de 2018, 2020 e 2021; e o de julho de 2019⁸ que pontuou acerca do caráter conservador do Estado ao emitir um despacho para abolir o termo e não reconhecer a violência sofrida por milhares de mulheres brasileiras nos hospitais e maternidades.

Em Nota Técnica nº 01/2019, com posicionamento contrário também, a Rehuna alega que o despacho não produz o efeito esperado e era inócuo, visto que não tem poder coercitivo contra uso do termo. A nota resgata importantes iniciativas do MS ao longo dos anos, e que, junto à Rede, esteve presente em audiências públicas no Senado Federal (2015 e 2018), e o órgão se amparou em documentos internacionais em favor da qualidade na assistência ao parto no Brasil sem mencionar a validade da expressão “violência obstétrica”.

Para a Rede, o despacho evidenciou uma mudança radical de posicionamento do MS em relação ao tema, elegendo a classe médica como interlocutora privilegiada do Ministério, com isso, ferindo o princípio da impessoalidade e da imparcialidade na gestão pública. Expõe ainda que, ao responder uma solicitação da corporação médica, o órgão espelha uma “*disputa de narrativas*” em que se mostra como aliado da classe. (Rehuna, 2019). Faz-se importante destacar que houve uma repercussão significativa na sociedade, inclusive com implicações no Legislativo Federal. Na Câmara dos Deputados, as deputadas Talíria Petrone (PSOL/RJ) e Fernanda Melchionna (PSOL/SP) apresentaram à Comissão de Seguridade Social e Família um requerimento

⁸ Os canais de comunicação do CFESS possuem produção de diversos tipos. Cf. o link <http://www.cfess.org.br/visualizar/busca?q=violencia+obst%C3%A9trica>. Acesso em 09/01/2024.

com a convocação do Ministro da Saúde para prestar esclarecimentos acerca do despacho emitido pelo órgão representado⁹.

2.2 O CARÁTER IDEOLÓGICO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE

O patriarcado é um sistema de dominação-exploração e opressão social que incide na vida de homens e mulheres ao organizar e tornar a dinâmica social a partir da sustentação ideológica da violência (Saffioti, 2015). Isso significa que essa violência é institucionalizada na estrutura do Estado, que pode dirigir suas ações de forma autoritária contra as mulheres e legitimar as formas desiguais e de subjugação das relações em sociedade. Assim, entende-se que, nos contextos de crise, os direitos das mulheres são sistematicamente postos em questão.

No Brasil, o Ministério da Saúde é o ente da Administração Pública Federal responsável pela organização de planos e elaboração de políticas públicas direcionadas para a promoção, prevenção e assistência à saúde que impactam diretamente na condução da política de saúde nos âmbitos estadual, distrital e municipal, de forma que caberia a esse órgão a indução de medidas para eliminar a violência obstétrica para que se possa replicar na saúde pública medidas efetivas nessa direção. Portanto, é necessário situar o tema vinculado à conjuntura social, política, econômica e cultural do país.

O governo federal, no período de 2019 a 2022, esteve sob domínio de um político ultraconservador, considerado de “extrema-direita”¹⁰, que, de vá-

⁹ Cf. o link <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2200290>. Acesso em 09/01/2024.

¹⁰ Nas eleições de 2018, foi eleito em segundo turno para presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, capitão da reserva do Exército, deputado federal pelo Rio de Janeiro, um candidato que se elegeu diante de declarações polêmicas, principalmente contra os segmentos LGBTQIA+ e mulheres, com discurso anticorrupção e capitalizando insatisfações dos eleitores com os governos petistas, direcionando-se para pautas ultraconservadoras. No âmbito internacional, essa expressão marca os países europeus desde 2010, assim como a eleição de Donald Trump para presidente nos Estados Unidos e a consolidação do ultraconservadorismo nos importantes países capitalistas. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45778959>.

rias formas e em diversos momentos, demonstrou-se totalmente contrário às lutas das chamadas minorias sociais, e instituiu como política de governo um retrocesso no tocante aos direitos humanos, além de um alinhamento intenso com a lógica neoliberal. Um exemplo significativo desse perfil, que teve repercussão mundial, pode ser percebido em 2020, quando da pandemia causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), que atingiu a humanidade nas suas dimensões individuais e coletivas e agravou as desigualdades sociais existentes. A postura do então presidente da República, Jair Bolsonaro, inicialmente, foi a de desconsiderar a importância da pandemia, para depois defender formas de tratamento consideradas ineficazes e, por último, protelar a aquisição de vacina. A pandemia de covid-19 ceifou a vida de centenas de milhares de pessoas no país, isso só para apontar uma das facetas desse governante no tocante à saúde pública.

Ainda que o Estado esteja a serviço do capital, a situação pandêmica exige respostas que atendam a toda a sociedade. Para Marx (2004), o Estado é o Estado Capitalista, que compreende um reflexo da base econômica da sociedade, atendendo a suas necessidades. O Estado cria uma estrutura legal e uma superestrutura para facilitar o atendimento a tais necessidades, bem como visa equilibrá-las entre as classes dominante e a dominada no ímpeto garantidor da ordem capitalista, sendo essa sua característica essencial. Ainda completa que o Executivo no Estado capitalista não é “nada além de um comitê para administrar os assuntos comuns de toda a burguesia” (Marx, 2004, p. 130). Mas esse Executivo está a serviço da elite, prioritariamente. Há que se observar, nesse sentido, o papel da elite brasileira na sustentação de um governo que declarou, antecipadamente, durante toda a campanha eleitoral e sem quaisquer desvios, um direcionamento para barrar os avanços sociais garantidos pela Constituição Federal que assegurou uma nova ordem nas relações de classes.

No âmbito da organização ministerial, o governo Bolsonaro apela para corte de gastos, extingue e funde ministérios, como, por exemplo, o Ministério dos Direitos Humanos que passou a chamar Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Essa configuração, considerada prejudicial às demandas LGBTQIA+ e também dos movimentos feministas, alterou as diretrizes dos direitos humanos e não constam as defesas das minorias sexuais, subordinadas a uma concepção de família numa vertente conservadora.

Para as mulheres, aparentemente, podia parecer positivo, pois foi uma formação de ministério com uma mulher no comando, a ministra Damares Alves. Porém, assinalava-se o forte sentido ideológico: a nomeação de uma pastora evangélica, e a inclusão do termo “família” na definição da pasta, uma inclusão cujo objetivo é de centralizar a pauta de costumes do governo, em contraposição à pauta de direitos humanos já fragilizada no país, e atinge os direitos das mulheres neles incorporados.

Numa estrutura social patriarcal existente no país, a figura ordenada da mulher é a branca, cisgênero, heterossexual, que cumpre o papel tradicional e conservador de mãe, o que demonstra uma intrínseca intencionalidade da disputa discursiva e estratégica sentenciada às mulheres por esse governo. Na sociedade fundamentada na apropriação privada dos bens produzidos, como sinaliza Engels (1984, p. 54), a família é a primeira divisão do trabalho, pois “[...] o primeiro antagonismo de classes que surgiu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre homem e mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino”.

O governo federal, portanto, destina às mulheres um lugar insignificante, reforçando as práticas patriarcais de opressão e exploração das mulheres, mas dando a ideia de combate. Observa-se, inclusive, nessa seara, os altos índices de feminicídio durante esses anos do governo, que, embora tenha tipificação recente, já se configura uma grave ameaça às mulheres. Há muito outros aspectos que devem ser observados no tocante à violência contra

a mulher e denotam ser um tema que, em um governo com as características anteriormente apresentadas, sugere atenção e necessária reflexão.

No cenário do combate à violência, a Lei Maria da Penha, desde a sua publicação em 2006, foi modificada nove vezes, sendo seis delas em 2019, no primeiro ano do governo Bolsonaro. A alteração na Lei nº 13.827 (Brasil, 2019a), embora pareça avançar, apresenta controvérsia, visto que possibilita a autoridade policial aplicar medida protetiva na denúncia da violência, porém a problemática e responsabilidade recai nas delegacias que não estão preparadas para avaliar a gravidade da situação, o que pode colocar a vida da vítima em risco de morte. Outra alteração diz respeito à responsabilização do agressor pelo ressarcimento dos custos relacionados à saúde da vítima no serviço público. Essa obrigatoriedade retira do Estado o dever e a responsabilidade em garantir saúde de forma integral e universal, como também garantir à vítima de violência o cuidado e a proteção diante da situação de violência.

Observando outro cenário, que atinge meninas e adolescentes, há também algumas implicações. A alteração que trata a Lei nº 13.811 (Brasil, 2019b), de março de 2019, proíbe o casamento infantil em qualquer hipótese. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil registra o maior número de casamentos infantis da América Latina, ocupando a 4ª posição em todo o mundo. A lei não garante que os casamentos não aconteçam na prática, pois não há fiscalização, mas configura uma mudança institucional significativa e opera o início de uma mudança social. Importante destacar que essa alteração incide diretamente sobre as meninas, já que existem situações em que elas são casadas com homens mais velhos, obrigadas pela naturalização e sexualização precoce, o que solidifica a chamada cultura do estupro¹¹ e a pedofilia.

¹¹ A Cultura do estupro ou cultura da violação é o contexto no qual a violação sexual é propagada e normalizada devido a atitudes sociais relacionadas ao gênero e sexualidade. Os comportamentos frequentemente associados compreendem a culpabilização da vítima, a objetificação sexual do corpo da mulher, crença em mitos do estupro, a recusa de reconhecer o dano gerado por algumas formas de violência sexual. Termo utilizado por ativistas feministas na década de 1970, em seguida em

Por fim, a respeito dos direitos reprodutivos e sexuais, a autonomia e a liberdade para a mulher decidir sobre seu corpo, no Brasil, há uma legislação sobre o aborto de 1940, havendo apenas duas flexibilidades para a interrupção de uma gravidez, um posicionamento do Supremo Tribunal Federal para situações de feto com anencefalia, e em decorrência de estupro. Entende-se que ainda há fragilidades em vários aspectos as quais devem ser consideradas, e como é discutido nesse capítulo, o MS desconsiderou todo o cenário e a conjuntura que circunda a situação de violência contra as mulheres e, por meio de um despacho, considerou o termo “violência obstétrica” inadequado. Posiciona-se favoravelmente em resposta ao CFM, inclusive ao afirmar que os profissionais de saúde não têm a intenção de prejudicar ou causar danos a mulheres na assistência obstétrica, e ignora as pesquisas com a realidade das mulheres na assistência à saúde.

Considerando a gravidade como o órgão ministerial tratou o tema, e em virtude da repercussão negativa do despacho emitido, como também a recomendação expedida pelo MPF, o MS reconheceu o “equivoco” e respondeu pelo Ofício nº 296/2019, assinado pelo Secretário da Atenção Primária à Saúde, a indicação de que todas as políticas de atenção ao parto e ao nascimento fomentadas pelo órgão estavam em consonância com as determinações da OMS, e baseadas nas melhores evidências científicas disponíveis. Embora o termo não conste no documento, o Ministério admitiu como direito das mulheres a sua utilização para representar as suas experiências na atenção ao parto, e compreendeu que deve atuar centrado em superar as situações de maus-tratos, desrespeito, abusos e uso de práticas não baseadas em evidências científicas, mediante ações positivas e em parceria com Secretarias de Saúde e instituições envolvidas com o tema.

Uma publicação internacional do *Journal of Gynecology and Obstetrics* estudos científicos para definição e sua conceitualização. Informações obtidas no site ONU – Brasil disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/onu-por-que-falamos-de-cultura-do-estupro/>.

trics apresentou dados mundiais de 160 mortes maternas no período da pandemia, e o Brasil foi responsável por 77% no total das mortes. A investigação indicou ainda que, dos casos em óbitos, 22,6% das mulheres não conseguiram acesso a leito de UTI, e 36% delas não passaram por intubação. Outro aspecto relevante é em razão da raça: os óbitos das mulheres negras quase dobraram o número das mulheres brancas, equivalendo a 17% dos óbitos, em relação a 8,9% do total.¹²

Observou-se, portanto, que a assistência às mulheres gestantes e puérperas não teve o monitoramento adequado para reconhecê-las como grupo de risco no início da pandemia, o atendimento ao pré-natal e ao planejamento familiar foram suspensos por não serem considerados serviços essenciais. Assim, o isolamento social inviabilizou o acesso às informações, gerando dificuldade para o acompanhamento perinatal, e de como proceder, caso fosse identificado algum sintoma que caracterizasse um alerta à infecção pela doença. Um dado extremamente grave é que o Brasil concentrou, no período, 51,28% dos casos de óbitos maternos em decorrência de complicações pela covid-19 no mundo, o que leva a questionar as determinações do MS e do Governo Federal no gerenciamento de políticas públicas em momentos de crise. Pode-se analisar, ainda, que tal contexto se externou como uma grave violação aos direitos humanos das mulheres, e ao direito à saúde, comprometendo a segurança das gestantes, dos bebês, e das famílias, além de pôr em risco o resultado da gravidez, condição que potencializa a mortalidade materna.

Como é de conhecimento, os governos neoliberais, ao longo dos anos, têm efetivado uma política de sucateamento da saúde pública com o objetivo de terceirizar e privatizar os serviços de saúde, garantindo a mercantilização e os lucros de empresas privadas. O governo Bolsonaro deu continuidade e

¹² Informações obtidas no site do Conselho Federal de Enfermagem, através do link: http://www.cofen.gov.br/nota-tecnica-aponta-medidas-para-conter-mortes-maternas-associadas-a-covid19_81618.html.

com mais ênfase aos desmontes na saúde, reverberando uma verdadeira política de morte.

Retomando o direcionamento acerca da violência obstétrica, em maio de 2022, o MS, por meio da Secretaria da Atenção à Saúde Primária, anunciou o lançamento da sexta edição da Caderneta da Gestante com o objetivo de distribuir três milhões de exemplares pelo SUS. No evento de lançamento, denominado “Símbolo para homenagear as mães”, se referindo ao Dia das Mães, o secretário defendeu a episiotomia e a manobra de Kristeller – procedimentos considerados violência obstétrica pela OMS – dizendo: “É importante eu, como obstetra, falar que dependendo da situação e, eu concordo, em casos excepcionais, eles podem e devem ser feitos, e quem define isso é o médico. Não são leigos, não são militantes”¹³, argumentou ao citar como exemplos os procedimentos.

A caderneta versa ainda sobre uma diretriz sem comprovação científica que é a amamentação exclusiva nos primeiros seis meses após o parto *como método contraceptivo*. O médico, que também é representante do estado do Rio de Janeiro no CFM, defendeu o documento e ressaltou que ele faz parte das ações desenvolvidas pelo MS para aprimoramento da assistência materno-infantil. O Cofen, em nota oficial¹⁴, alertou aos profissionais da área e às mulheres gestantes sobre as orientações do documento, referindo-se a um retrocesso das informações e práticas inseguras que violam a integridade física da gestante. A entidade recomendou o recolhimento e a reelaboração do material baseado nas evidências científicas disponíveis.

Importante ratificar que a violência obstétrica está intrinsecamente

¹³ Matéria jornalística publicada em 9 de maio de 2022 no site: The Intercept Brasil, escrita por Bruna de Lara, editora do site e coautora do livro “Feminismo além das redes” publicado no Brasil e na Galiza. Matéria disponível através do link: <https://theintercept.com/2022/05/09/ministerio-da-saude-raphael-camara-violencia-episiotomia/>. ¹⁴ Nota disponível em: http://www.cofen.gov.br/nova-caderneta-para-gestantes-contraria-evidencias-e-diretrizesdo-ms_98900.html.

relacionada à violência de gênero, a qual responde aos valores patriarcais de subordinação, discriminação e opressão às mulheres. Como agravante, a situação da violência de gênero é vista como algo natural na sociedade machista. Isso acontece, principalmente, em virtude da negação dos direitos fundamentais para com as mulheres, como respeito, dignidade, autonomia, liberdade, direito à saúde e à vida. (Dossiê Violência Obstétrica, 2012). Não se pode deixar de refletir com maior afinco que o desmonte de políticas públicas impactam diferentes mulheres, de formas distintas, e de realidades opostas. Mulheres brancas, ricas, heterossexuais, com acesso a serviços particulares, como saúde, assistência jurídica, psicológica e financeira, não sofrem com o desmonte da saúde, como as mulheres que precisam acessar exclusivamente os serviços públicos, isso sem considerar as particularidades de raça, etnia, sexualidade e outras.

Sob esse aparato normativo, os serviços e políticas públicas para mulheres seguem um caminho de desconstrução para um retrocesso que atingirá a vida de muitas mulheres em longo prazo. É preciso que a sociedade esteja atenta e fortaleça as lutas pelos direitos das mulheres para evitar o risco de perdas maiores para as próximas gerações. Um dos caminhos possíveis de atenção do Estado pode ser observado no movimento do Legislativo, que é objeto do próximo item.

3. PANORAMA DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL E FEDERAL SOBRE A VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA

Sabe-se que um marco histórico para o tema da violência contra a mulher foi a Convenção de Belém do Pará¹⁴ – Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994, que instituiu tanto uma definição sobre a violência contra a mulher quanto do que

¹⁴ Para uma aproximação a essa temática, sugere-se leitura atenta da convenção. Disponível em https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Mulher/convencao_intera_mericana_para_erradicar_a_violencia_contra_a_mulher.htm. Acesso em 09/01/2024.

se considera direitos das mulheres, os deveres do Estado e dos mecanismos interamericanos para a sua proteção, além das disposições gerais.

No Brasil, em relação à saúde da mulher, tema que ganhou destaque a partir da década de 1990 e iniciou os anos 2000, com foco nos programas e ações do MS no âmbito da saúde reprodutiva. São exemplos, as Portarias MS/GM nº 569, nº 570 e nº 572, de 2000, que abordam a instituição do Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento e seus componentes no âmbito do Sistema Único de Saúde; em 2004, da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher, e em 2005, do Manual Técnico Pré-Natal e Puerpério – Atenção Qualificada e Humanizada.

Ainda nessa perspectiva, foi publicada, em 2 de dezembro de 2005, a Portaria nº 2.418¹⁵, que regulamentou a presença de acompanhante para mulheres em trabalho de parto, parto e pós-parto imediato nos hospitais públicos e conveniados com o SUS, em conformidade com a Lei nº 11.108, de 7 de abril de 2005. Apesar de importantes, esses instrumentos não tratam diretamente das situações de violência obstétrica, não sendo indicados mecanismos para prevenir, coibir e responsabilizar autores dessas condutas. Em 2010, a partir dos resultados das pesquisas “Nascer no Brasil” e “Mulheres Brasileiras e Gênero nos espaços público e privado”, há uma constatação das altas taxas de cirurgias cesarianas no Brasil, que perfazem 52% dos nascimentos na rede pública e 88% na rede privada, fora do parâmetro estabelecido pela OMS, que seria de 10% a 15% dos partos. As pesquisas também expõem resultados acerca da violência obstétrica em que 25% das mulheres no país em situação de parto ou abortamento sofreram algum tipo de agressão, além do descumprimento da Lei do Acompanhante (Vincenzi, 2019).

Neste cenário de evidências e pressão dos movimentos sociais e feministas, a primeira legislação sobre violência obstétrica surge no município de

¹⁵ A portaria pode ser acessada por pesquisa na Internet. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2005/prt2418_02_12_2005.html#:~:text=Regulamenta

Estância Turística de Ribeirão Pires/SP pela propositura do vereador Silvino Dias de Castro Filho, o Projeto de Lei nº 24, de 7 de agosto de 2013. Na época, o referido projeto de lei não foi convertido em Lei, mas seu texto serviu de base para outros projetos semelhantes no estado de São Paulo e em outros estados do país (Vincenzi, 2019) .

A Lei Municipal nº 3.363¹⁶, derivada do Projeto de Lei nº 77, de 5 setembro de 2013, do vereador João Gomes, foi a primeira que tratou especificamente da violência obstétrica e foi aprovada no município de Diadema/SP, em 1º de outubro de 2013. A lei possui sete artigos sendo o primeiro com o objetivo da lei, seguido do artigo seguindo com o conceito de violência obstétrica, e o terceiro a caracterização das condutas consideradas violências à gestante.

Constata-se que o debate sobre o tema violência obstétrica ainda se faz recente nos espaços decisórios, mas encontra eco para discussões no âmbito do Estado. Vê-se como importante observar os rebatimentos no Poder Legislativo, espaço de sujeitos políticos definidores de leis que reverberam em toda a sociedade, e por isso fez-se um levantamento sobre o tema da violência obstétrica nas unidades federativas (UF). Por meio dos *sites* de Assembleias Legislativas e de busca em outros *sites*, observou-se que há projetos de lei e leis estaduais sobre violência obstétrica e humanização do atendimento. Destaca-se que o Legislativo pode propiciar mecanismos de proteção contra a violência obstétrica. Nos quadros a seguir, apresenta-se um levantamento por região.

Quadro 1 – Projetos e Leis Estaduais sobre violência obstétrica – Região Norte		

UF	NATUREZA/AUTORIA	EMENTA

¹⁶ Disponível em https://www.cmdiadema.sp.gov.br/legislacao/leis_integra.php?-chave=336313.

AM	Lei nº 4.848, de 05 de junho de 2019 Alessandra Campêlo	Dispõe sobre a implantação de medidas de proteção contra a violência obstétrica nas redes pública e particular de saúde do Estado do Amazonas e dá outras providências.
AP	Projeto de Lei nº 0025/2017 Roseli Matos	Dispõe sobre a implantação de medidas de informações e proteção à gestante e parturiente contra a violência obstétrica no Estado do Amapá.
PA	Projeto de Lei nº 7.867 de 2017 Jô Moraes	Dispõe sobre medidas de proteção contra a violência obstétrica e de divulgação de boas práticas para a atenção à gravidez, parto, nascimento, abortamento e puerpério.
TO	Lei nº 3.385, de 27 de julho de 2018. Luana Ribeiro	Dispõe sobre a implementação de medidas de informação e proteção à gestante e parturiente contra a violência obstétrica no Estado do Tocantins.
RO	Projeto de Lei nº 606, de 30 de agosto de 2017 Lazinho da FETAGRO	Dispõe sobre a implantação de medidas de informação e proteção à gestante e parturiente contra a violência obstétrica , no Estado de Rondônia.
RR	Lei nº 1.378, de 04 de fevereiro de 2020 Yonny Pedroso	Assegura o direito ao parto humanizado nos hospitais públicos de saúde do estado e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento nos *sites* das Assembleias Legislativas e pesquisa na *Internet*.

A situação da Região Norte quanto à discussão sobre a violência obstétrica no Legislativo estadual aponta para a existência de projetos de lei ainda sem efetivar-se há pelo menos cinco anos desde a sua aprovação, como se percebe no Quadro 1. Destaca-se, ainda, a ausência de lei ou projeto de lei estadual no Acre, ainda que o município de Rio Branco possua lei própria, e houvesse “provocação” do Ministério Público junto à Assembleia Legislativa¹⁷.

¹⁷ Cf. notícias: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2019/03/23/ministerio-publico-pede-criacao-de-lei-estadual-que-trate-da-violencia-obstetrica-no-ac.ghml> e <https://www.mpac.mp.br/violencia-obstetrica-e-saude-sexual-demulheres-serao-tratadas-em-audiencia-publica-promovida-pelo-mpac/>

No caso da Região Nordeste, o Quadro 2 aponta que apenas o Rio Grande do Norte não possui nenhuma manifestação estadual legislativa acerca do tema. Destaca-se, contudo, o estado da Paraíba, com a aprovação de cinco leis voltadas à temática e os períodos de suas publicações.

Quadro 2 – Projetos e Leis Estaduais sobre violência obstétrica – Região Nordeste

UF	NATUREZA/AUTORIA	EMENTA
AL	Projeto de Lei nº 986, de 12 de julho de 2022. Cibele Moura	Garante às parturientes o direito à presença de acompanhante contratado ou não durante o trabalho de parto, parto e pós-parto, no âmbito do Estado de Alagoas
BA	Projeto de Lei nº 3.076, de 13 de fevereiro de 2019. Mirela Macedo	Dispõe sobre a promoção de ações para proteger a gestante, parturiente, puérpera e recém-nascido em situação de violência obstétrica e neonatal no Estado da Bahia, e dá outras providências.
CE	Lei nº 16.245, de 24 de maio de 2017. Raquel Marques	Institui a Semana de Conscientização e Informação sobre o Parto Humanizado no âmbito do Estado do Ceará.
MA	Projeto de Lei nº 26, de 09 de março de 2017 Wellington do Curso	Dispõe sobre a implantação de medidas de informação proteção à gestante e parturiente contra a violência obstétrica no Estado do Maranhão.
	Projeto de Lei nº 216, de 08 de março de 2021. Andreia Rezende	Dispõe sobre implantação de medidas de informação e proteção à gestante e à parturiente contra a violência obstétrica, bem como o direito de opção pelo tipo de parto.

PB	Lei nº 10.886, de 26 de maio de 2017 Adriano Galdino	Fica instituída a Semana de Conscientização, Enfrentamento e Combate à Violência Obstétrica.
	Lei nº 11.039, de 18 de dezembro de 2017 Estela Bezerra	Proíbe o uso de algemas em mulheres apenadas ou internas parturientes, na forma que menciona.
	Lei nº 10.548, de 05 de novembro de 2015 Nabor Wanderley	Institui o Pacto Estadual Social para Humanização da Assistência ao Parto e Nascimento em todos os estabelecimentos de saúde do Estado da Paraíba.
	Lei nº 10.648, de 18 de março de 2016 Anísio Maia	Dispõe sobre a presença de doulas durante o pré-natal, trabalho de parto, parto e pós-parto imediato nas maternidades da rede pública e privada do Estado da Paraíba, e dá outras providências.
	Lei nº 9.602, de 21 de dezembro de 2011 José Aníbal	Dispõe sobre a obrigatoriedade de afixação nos Hospitais e Maternidades de placa informando o direito à presença de acompanhante durante todo o período de trabalho de parto e pós-parto imediato.
	Projeto de Lei nº 2.955/2021 Melchior Naelson Batista da Silva (Chió)	Assegura o direito à assistência, à saúde e ao parto de qualidade e à maternidade saudável.

PE	Projeto de Lei nº 2.874, de 18 de novembro de 2021 Teresa Leitão	Altera a Lei 16.499, de 6 de dezembro de 2018, que estabelece medidas de proteção à gestante, à parturiente e à puérpera contra a violência obstétrica, no âmbito do Estado de Pernambuco, originada de projeto de lei de autoria da Deputada Teresa Leitão, a fim de incluir novos quesitos nos formulários de saúde para identificação da ocorrência de violência obstétrica.
	Lei nº 16.499, de 6 de dezembro de 2018 Teresa Leitão	Estabelece medidas de proteção à gestante, à parturiente e à puérpera contra a violência obstétrica , no âmbito do Estado de Pernambuco.
PI	Lei nº 7.750 de 14 de março 2022 Teresa Brito	Dispõe sobre assistência humanizada, Antirracista e não transfóbica; estabelece medidas sobre o direito a ter uma doula durante o parto, nos períodos de pré-parto, pós-parto e em situação de abortamento; garantia do direito de se manifestar através de seu plano individual de parto durante o período de gestação e parto; institui mecanismos para coibir a violência obstétrica no estado do Piauí, e dá outras providências.
SE	Projeto de Lei nº 224, de 01 de outubro de 2019 Talysson de Valmir	Assegura o direito ao parto humanizado nos estabelecimentos públicos de saúde do Estado, e dá providências correlatas.

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento nos *sites* das Assembleias Legislativas e pesquisa na *Internet*..

Na Região Centro-Oeste, observa-se a ausência de iniciativa em âmbito estadual no Tocantins. Nas demais unidades federativas, as ementas das leis e projeto de lei enfocam a centralidade do combate à violência obstétrica como objeto.

Quadro 3 – Projetos e Leis Estaduais sobre violência obstétrica – Região Centro-Oeste

UF	NATUREZA/ AUTORIA	EMENTA
DF	Lei nº 6.144, de 07 de junho de 2018 Wasny de Roure	Objetiva combater a violência obstétrica no âmbito do Distrito Federal, privilegiando a proteção à maternidade e os cuidados com a atenção obstétrica. Lei Distrital em comento elenca uma série de situações (21 hipóteses) em que se configura a violência obstétrica, as quais podem ser físicas ou verbais.
GO	Lei nº 19.790, de 24 de julho de 2017	Institui a Política Estadual de Prevenção à Violência Obstétrica no Estado de Goiás.
	Projeto de Lei 1.323, de 05 de março de 2020 Eduardo Prado	Altera a Lei nº 19.790, que institui a Política Estadual de Prevenção à Violência Obstétrica no Estado de Goiás
MS	Lei nº 5.491, de 10 de março de 2020 Capitão Contar	Institui a Semana de Combate à Violência Obstétrica , no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.
	Lei nº 5.217, de 26 de junho de 2018 Lídio Lopes	Dispõe sobre a implantação de medidas de informação e de proteção à gestante e à parturiente contra a violência obstétrica no Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.
	Lei n.º 5.568, de 16 de setembro de 2020 Capitão Contar	Altera e acrescenta dispositivos à Lei nº 5.217, de 26 de junho de 2018, que “dispõe sobre a implantação de medidas de informação e de proteção à gestante e à parturiente contra a violência obstétrica no Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências”.
MT	Projeto de Lei 317, de 19 de março de 2019 Wilson Santos	Dispõe sobre a implantação de medidas de informação e proteção à gestante e parturiente contra a violência obstétrica no Estado de Mato Grosso.

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento nos *sites* das Assembleias Legislativas e pesquisa na *Internet*.

O legislativo estadual da Região Sudeste e da Região Sul teve apresentados projetos de lei em todos os Estados, sendo tornado lei o projeto da deputada Geisa Teixeira, de Minas Gerais, em 2018 e da deputada Ângela Albino, de Santa Catarina, em 2017, como se observa no Quadro 4 e no Quadro 5 a seguir. Ressalte-se a existência de projetos de lei apresentados desde o ano de 2015 (no Rio de Janeiro) até o ano de 2022 (Paraná).

Quadro 4 – Projetos e Leis Estaduais sobre violência obstétrica – Região Sudeste

UF	NATUREZA/AUTORIA	EMENTA
ES	Projeto de Lei nº 550, de 05 de julho de 2019. Janete de Sá	Dispõe sobre a implantação de medidas informativas e protetivas à gestante e à parturiente contra quaisquer tipos de atos caracterizados como violência obstétrica praticados no Estado do Espírito Santo.
MG	Lei nº 23.175, de 21 de dezembro de 2018 Geisa Teixeira	Dispõe sobre a garantia de atendimento humanizado à gestante, à parturiente e à mulher em situação de abortamento, para prevenção da violência na assistência obstétrica no Estado.
RJ	Projeto de Lei nº 1.232, de 04 de dezembro de 2015 Flávio Serafini	Institui a Política Estadual de Combate a Violência Obstétrica e dá outras providências.
SP	Projeto de Lei nº 1.130, de 13 de dezembro de 2017 Leci Brandão	Dispõe sobre a prevenção da violência obstétrica no âmbito da assistência perinatal.

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento nos *sites* das Assembleias Legislativas e pesquisa na *Internet*.

Quadro 5 – Projetos e Leis Estaduais sobre violência obstétrica – Região Sul

UF	NATUREZA/AUTORIA	EMENTA
PR	Projeto de Lei 9/2022 Projeto de lei 457/2021 Cristina Silvestri Mabel Canto	Garante às gestantes e puérperas o direito a acompanhante na maternidade até o momento da alta hospitalar. “Nós sabemos que a violência obstétrica muitas vezes acontece pela falta de informação. E esses cartazes devem conter as informações necessárias que as gestantes e parturientes precisam saber. Toda a conduta que a gestante não autorize é violência obstétrica e deve ser denunciada”.
RS	PL 277/2019 Thiago Duarte	Dispõe sobre o Parto Seguro: medidas de proteção à gravidez, parto, abortamento e puerpério no Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências.
SC	Lei nº 17.097, de 17 de janeiro de 2017	Dispõe sobre a implantação de medidas de informação e proteção à gestante e parturiente contra a violência obstétrica no Estado Ângela Albino de Santa Catarina.

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento nos *sites* das Assembleias Legislativas e pesquisa na *Internet*.

Identifica-se um avanço no poder legislativo estadual, no tocante ao reconhecimento da violência obstétrica e à consolidação do termo, o que pressupõe caminhos para seguir em luta contra essa forma de violência cada vez mais em evidência. Há de se considerar que o legislativo municipal, estadual, distrital e federal são expressão de sujeitos políticos importantes para consolidar processos em luta, embora haja retrocesso na pauta de direitos humanos em nível nacional, haja vista a conformação de um legislativo de maioria conservadora que se aprofunda no país, com significativo avanço após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Embora no país situem-se algumas Leis Estaduais e investimentos na ampliação de Leis na Atenção à Gestante e ao Parto Humanizado, verifica-se a ausência no ordenamento federal brasileiro de uma lei que conceitue e caracterize a violência obstétrica, de forma a dar unidade ao que se verifica em pesquisas que tratam do tema. No Quadro 6 a seguir, são apresentados os sete projetos de lei apresentados na Câmara dos Deputados, conforme levantamento realizado no *site* da Casa Legislativa.

Quadro 6 – Projetos de Lei que evocam Violência Obstétrica em nível Federal

PROJETO /AUTORIA	EMENTA
PL n.º 7.633, de 29 de maio de 2014 Jean Wyllys (PSOL/RJ)	Dispõe sobre a humanização da assistência à mulher e ao neonato durante o ciclo gravídico-puerperal e dá outras providências.
PL n.º 2.589 de 11 de agosto de 2015 Marco Feliciano (PSC/SP)	Dispõe sobre a criminalização da violência obstétrica .
PL n.º 7.867 de 13 de junho de 2017 Jô Moraes (PCdoB/MG)	Dispõe sobre medidas de proteção contra a violência obstétrica e de divulgação de boas práticas para a atenção à gravidez, parto, nascimento, abortamento e puerpério.
PL n.º 8.219 de 09 de agosto de 2017 Francisco Floriano (DEM/RJ)	Dispõe sobre a violência obstétrica praticada por médicos e/ou profissionais de saúde contra mulheres em trabalho de parto ou logo após.
PL n.º 878 de 19 de fevereiro de 2019 Talíria Petrone (PSOL/RJ) e outros	Dispõe sobre a humanização da assistência à mulher e ao neonato durante o ciclo gravídico-puerperal e dá outras providências.
PL n.º 3.310 de 04 de junho de 2019 Lauriete (PL/ES)	Dispõe sobre o registro de som e imagem de consultas pré-natais, trabalho de parto e parto.
PL n.º 3.635 de 18 de junho de 2019 Carla Zambelli (PSL/SP) e outros	Garante à gestante a possibilidade de optar pelo parto cesariano, a partir da trigésima nona semana de gestação, bem como a analgesia, mesmo quando escolhido o parto normal.

Fonte: Elaboração própria com base em levantamento no *site* da Câmara dos Deputados.

Em sua maioria, os projetos de lei listados apresentados na Câmara dos Deputados versam sobre a violência obstétrica em conformidade com a sua caracterização pelos programas de atenção ao parto, movimentos feministas e demais leis estaduais já promulgadas. Desde o primeiro, em 2013, há um direcionamento quanto à humanização dos atendimentos à gestante, principalmente na assistência ao parto.

O primeiro projeto a enunciar uma definição à violência obstétrica é o PL nº 7.633/2014, apresentado pelo ex-deputado Jean Wyllys, no artigo 13:

Art. 13 – Caracteriza-se a violência obstétrica como a apropriação do corpo e dos processos reprodutivos das mulheres pelos(as) profissionais de saúde, através do tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais, que cause a perda da autonomia e capacidade das mulheres de decidir livremente sobre seus corpos e sua sexualidade, impactando negativamente na qualidade de vida das mulheres. (Brasil, 2014, n. p.).

Ademais, o projeto 2.589/2015, de Marco Feliciano, além da definição da violência obstétrica, traz o enquadramento da prática como crime de constrangimento ilegal e devem recair as penas previstas no artigo 146 do Código Penal¹⁸, que prevê a pena de três meses a um ano de detenção, ou multa.

Distinguindo-se da redação dos projetos apresentados, o PL nº 3.635/2019, da deputada Carla Zambelli e outros, visa garantir à gestante a possibilidade de optar pelo parto cesariano, a partir da trigésima nona semana de gestação, bem como a analgesia, mesmo quando escolhido o parto normal. Segundo a autora, o projeto trata do assunto obedecendo a perspectiva ética da Medicina, de acordo com a Resolução nº 2.144/2016, do Conselho Federal de Medicina. Ressalta na sua justificativa que a indução ao parto vaginal pode ser configurada “violência obstétrica”:

¹⁸ Art. 146. Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, ou depois de lhe haver reduzido, por qualquer outro meio, a capacidade de resistência, a não fazer o que a lei permite, ou a fazer o que ela não manda: Pena - detenção, de três meses a um ano, ou multa. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10621886/artigo-146-do-decreto-lei-n-2848-de-07-de-dezembro-de-1940>.

Os grupos que defendem que o parto normal e o parto natural são melhores que a cesárea, com muita frequência, denunciam como violência obstétrica o fato de uma mulher pedir para fazer o parto vaginal (em qualquer de suas modalidades) e não ser atendida. Ocorre que esses mesmos grupos não se importam com as muitas mulheres que, na rede pública de saúde, mesmo clamando pela realização da cesárea, são obrigadas a sofrer por longas horas para parir por parto normal. A autora deste projeto não compreende por qual razão esses grupos não vislumbram violência obstétrica em tal situação. (Brasil, 2019, n. p.)

Destaque-se que o Brasil é o segundo país do mundo em número de parto cirúrgico, conforme pesquisa da OMS divulgada em 2021. Para o diretor do Departamento de Saúde Sexual e Reprodutiva e Pesquisa do órgão, “as cesarianas são absolutamente essenciais para salvar vidas em situações em que partos vaginais representam riscos [...] mas nem todas as cesáreas feitas no momento são necessárias por motivos médicos” (Opas, 2021, s.p). Sendo assim, aparece como um contrassenso que o projeto proposto anteriormente reforce a lógica que o parto, por meio da cirurgia cesariana, é a melhor alternativa em relação ao parto normal.

Observe-se, no tocante à violência obstétrica, que se trata de um caminho que destoa do acúmulo o qual se observa no campo social e político e sinaliza, mesmo com essa propositura, que o sistema normativo em nosso país comporta uma base sólida para o reconhecimento acerca da violência obstétrica, sistema esse que possibilita projetar caminhos para estabelecer uma legislação federal que amplie os direitos das mulheres e assegure o enfrentamento e combate à violência.

PARA CONCLUIR...

A violência obstétrica é uma violência silenciosa, e isso talvez revele que, diferente de uma série de outras violações aos direitos humanos das mulheres, ao não ser tipificada enquanto tal na legislação brasileira, torna-se extremamente grave que algo tão comum na vida das mulheres em situação de

violência tente ser silenciado pelo Estado, o que deve ser levado ao amplo debate com a Câmara Federal e os legislativos estaduais, distrital e municipais.

A vida das mulheres é atravessada pela violência que impacta o modo de ela se colocar no mundo, atinge a relação com o filho, o trato com seu corpo, a relação com a sexualidade, com a sua comunidade. Quando a mulher compreende a violência sofrida, há ainda a palavra do médico, que desconsidera e menospreza sua vivência, pois está baseado no poder da ideologia e do seu conhecimento, e sobretudo, no poder da ordem patriarcal e misógina da sociedade.

Esses aspectos devem ser considerados quando da discussão sobre a saúde da mulher. As políticas públicas de enfrentamento à violência obstétrica são consideradas recentes, todavia isso não diminui a importância da implementação e efetividade que elas podem produzir. Compreender essas questões pressupõe redefinir contornos nas políticas para mulheres, de forma que os sujeitos e atores políticos possam interferir nos processos de forma a garantir a plena autonomia das mulheres nas decisões sobre o seu corpo, especialmente no tocante ao processo de gravidez, parto e puerpério.

Urge evidenciar que a violência obstétrica ainda ronda o espectro da política pública de saúde, ainda que haja uma série de instrumentos normativos que apresentem um movimento contrário (Brasil, 2002; 2014), caso sejam efetivamente desenvolvidos. Urge enfrentá-la com rigor, para que as lutas das mulheres não prescindam das determinações estatais e para efetivar direitos.

REFERÊNCIAS

BARROSO, I. C. **Os saberes de parteiras tradicionais e o ofício de partejar em domicílio nas áreas rurais.** Amapá: PRACS, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.181, de 12 de março de 2019.** Confere nova redação ao

art. 1.520 da Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), para suprimir as exceções legais permissivas do casamento infantil, 2019a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/lei/L13811.htm. Acesso em 09 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 7.633, de 29 de maio de 2014**. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=617546>. Acesso em 25 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 3.635 de 18 de junho de 2019**. Garante a gestante à possibilidade de optar pelo parto cesariano, a partir da trigésima nona semana de gestação, bem como a analgesia, mesmo quando escolhido o parto normal. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2208686>. Acesso em 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Pré-natal e puerpério**. Assistência humanizada à mulher. Brasília, DF, 2002. Disponível em <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto.pdf> Acesso em 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011**. Brasília, DF. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt1459_24_06_2011.html. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos HumanizaSUS - Volume 4: Humanização do parto e do nascimento**. Brasília, DF: UECE/ Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício n.º 296/2019/COSMU/CGCIVI/DAPES/SAPS/MS, de 07 de junho de 2019**, 2019b Disponível em <http://www.mpf.mp.br/sp/sala-deimprensa/docs/oficio-ms>. Acesso em 05 jun. 2022.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10 v. 1, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j-8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2021.

DECARLI, M. O. **O partejar e a violência obstétrica: silenciosa violência e a violência do silêncio**. 2017. Dissertação (pós-graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5219947. Acesso em: 19 fev. 2022.

DINIZ, C. S. G. Humanização da assistência ao parto no Brasil: os muitos sentidos de um movimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 3, p. 627-637, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/JQVbGPcVFfy8P-dNkYgJ6ssQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 jun. 2022.

DOSSIÊ VIOLÊNCIA OBSTÉTRICA. “Parirás com dor”. **Rede Parto do Princípio – Mulheres em Rede pela Maternidade Ativa**. Elaborado para a CPMI da Violência Contra as Mulheres, 2012. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/ss-cepi/doc%20vcm%20367> Acesso em: 10 jul. 2022.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Tradução de Leandro

Konder. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**, v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, p. 7-

143, 1984. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/370172923/ENGELS-Friedrich-aOrigem-Da-Familia-Da-Propriedade-Privada-e-Do-Estado>. Acesso em 25 mai. 2021.

FEBRASGO. Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia. **Nota de apoio da Febrasgo ao despacho do Ministério da Saúde sobre a utilização da expressão violência obstétrica**. Brasília/DF, Febrasgo, 2019. Disponível em:

[https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/799-nota-de-apoio-da-febrasgo-ao-despacho-doministerio-da-saude-sobre-a-utilizacao-da-expressao-violencia-obstetrica#:~:text=A%20FEBRASGO%20\(Federa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20das,da%20express%C3%A3o%20%E2%80%9Cviol%C3%Aancia%20obst%C3%A9trica%E2%80%9D](https://www.febrasgo.org.br/pt/noticias/item/799-nota-de-apoio-da-febrasgo-ao-despacho-doministerio-da-saude-sobre-a-utilizacao-da-expressao-violencia-obstetrica#:~:text=A%20FEBRASGO%20(Federa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20das,da%20express%C3%A3o%20%E2%80%9Cviol%C3%Aancia%20obst%C3%A9trica%E2%80%9D). Acesso em: 23 mai. 2022.

LIMA, T. M. M. **Violência Obstétrica**: as disputas discursivas e as lutas das mulheres. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/33886>. Acesso em 18 nov. 2021.

KAPPAUN, A.; COSTA, M. M. M. A institucionalização do parto e suas contribuições na violência obstétrica. **Revista Paradigma**, v. 29, n. 1, p. 71-86, 2020. Ribeirão Preto/SP. Disponível em: <https://revistas.unaerp.br/paradigma/article/view/1446>. Acesso em: 12 ago. 2022.

MARX, K. **Manuscrítos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Prevenção e eliminação de abusos, desrespeito e maus-tratos durante o parto em instituições de saúde**. Genebra, 2014. Disponível em <https://apps.who.int/iris/browse?type=dateissued>. Acesso em 27 set. 2019.

OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Taxas cesarianas continuam aumentando em meio a crescentes desigualdades no acesso, afirma OMS**. Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde, 16 jun. 2021. Disponível em <https://www.paho.org/pt/noticias/16-6-2021-taxas-cesarianas-continuam-aumentando-emmeio-crescentes-desigualdades-no-acesso>. Acesso em 09 de jan. 2024.

SAFFIOTI, H. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2ª ed. São Paulo. Editora Expressão Popular - Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 2015. 160 p. Disponível em https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2021/10/genero_web.pdf. Acesso em 05 abr. 2022.

VINCENZI, A. B. **Violência Obstétrica no Brasil: O Que é, quem sofre e qual a sua regulamentação**. Monografia (Curso de Direito) - Faculdade de Direito, Setor de Ciências Jurídicas, da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em <https://www.acervodigital.ufpr.br>. Acesso em 03 mar. 2022.

A INTERSECIONALIDADE NO PROTOCOLO PARA JULGAMENTO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO: CAMINHO PARA PENSAR SOBRE O CONSTITUCIONALISMO FEMINISTA

Isabelle Pinto Mendonça

1. INTRODUÇÃO

O estudo comunica sobre a recomendação do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) a respeito da categoria da interseccionalidade, conforme foi apresentada no documento intitulado: Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero, publicado no ano de 2021. No âmbito do Direito, o CNJ recomendou a adoção da perspectiva da interseccionalidade numa atuação refletida à luz da abordagem da categoria gênero. Assim, o objetivo do presente artigo é abordar a vertente da interseccionalidade, vislumbrando a relação entre gênero e trabalho, para pensar sobre o Constitucionalismo Feminista.

A investigação a respeito da categoria gênero contribui significativamente para análise das desigualdades no pensamento social brasileiro, que tem suas bases fincadas na cultura patriarcal, oportunizando a reflexão sobre os lugares de poder que mulheres e homens ocupam nos distintos espaços da sociedade, os quais devem ser identificados para compreender suas repercussões de forma diferenciada nos espaços da vida dos indivíduos de acordo com o sexo e outros marcadores das diferenças (Cruz, 2001). Nesse sentido, no trabalho dos operadores do Direito, a indicação do “Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero” reconhece as desigualdades existentes e constitui-se como uma proposta de enfrentamento da questão.

A intersecção de raça, gênero e classe social está imbricada ao processo de produção e reprodução da vulnerabilidade social, que contribui para o acirramento das violações dos direitos das mulheres e que demandam atenção do campo do Direito, para além de analisar as diferenças, pois a questão solicita entender também as desigualdades estruturais e relações de poder social-

mente determinadas na cultura brasileira. A pretensão é extrair do campo jurídico as hipóteses e os questionamentos que são decorrentes da interação entre as categorias gênero e interseccionalidade, desenvolvendo uma análise que tenha como base a metodologia que considere as interfaces de tais categorias na produção de regimes de poder e na busca de alternativas de resistência. Assim, a interseccionalidade configura-se como instrumento de luta política para entender a conexão entre a judicialização e as questões de gênero, reflexo da colonialidade estruturante das relações sociais do país.

Considerou-se para a abordagem metodológica a análise documental do “Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero”, na busca de identificar informações factuais a partir de questões de interesse para o entendimento de objeto. Ademais, estruturalmente, o presente artigo foi organizado em dois momentos: primeiramente, realizou-se uma abordagem a respeito da consolidação dos Direitos Humanos das Mulheres e teceu-se uma reflexão sobre o papel do Conselho Nacional de Justiça. Posteriormente, foi apresentado sobre a metodologia do estudo e, na última seção, procedeu-se a análise sobre a vertente da interseccionalidade, conforme consta no Protocolo examinado, com o enfoque para as recomendações do CNJ, considerando as questões de gênero no âmbito do trabalho desenvolvido na área do Direito e as indicações para pensar sobre o Constitucionalismo Feminista. Por fim, os resultados foram discutidos à luz da perspectiva teórica sobre interseccionalidade, sendo importante destacar as ideias de Kimberlé Crenshaw (2002) e da Patricia Hill Collins (2020) para a construção da reflexão oportunizada por essa pesquisa.

A análise do “Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero” e da perspectiva da interseccionalidade como categoria central no referido documento proporcionou pensar sobre o Constitucionalismo Feminista como caminho para promover uma transformação disruptiva, tanto dos padrões de heteronormatividade, quanto para adotar as lentes de gênero na interpretação do Direito, como forma de luta para alcançar a equidade e assegurar, no Or-

denamento Jurídico, a inclusão de garantias constitucionais sob a perspectiva e participação das mulheres.

2. A CONSOLIDAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E O PAPEL DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA

A resgate histórico do reconhecimento dos Direitos das Mulheres remonta a luta por igualdade de gênero que se encontra na pauta da agenda política dos Direitos Humanos, especificamente, desde 1945, com a elaboração da Carta das Nações Unidas. Também, desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, os direitos da mulher e a igualdade de gênero já eram pensados como direitos fundamentais. Assim, para o enfrentamento das desigualdades entre homens e mulheres, esses documentos representam marcos históricos e contribuíram de maneira significativa para o reconhecimento universal do sistema de opressões e subjugações direcionado culturalmente às mulheres, de modo que proporcionam a reflexão a respeito das variadas formas de abusos e desrespeitos que geram a necessidade de proteção da dignidade desse grupo ante a condição de vulnerabilidade e fragilidade que a formação histórica da sociedade determina para esse grupo culturalmente marginalizado.

Assim, o reconhecimento dos direitos humanos da mulher no contexto sócio-histórico, político e jurídicos encontra-se vinculado à atuação da sociedade no processo de contraposição ao padrão social hegemônico de discriminação e subordinação das mulheres, sendo resultado de um enfrentamento da perspectiva de gênero numa ordem transnacional, ou seja, mulheres de diferentes nações, que se uniram para denunciar e formar resistências em favor do desenvolvimento de políticas de reparação e de enfrentamento, sendo possível destacar como resultado das lutas, no âmbito internacional, os seguintes documentos: a Convenção dos Direitos Políticos das Mulheres (1952); a Declaração sobre a Eliminação de Todas as Discriminações contra a Mulher

(1967); a Conferência Mundial das Mulheres no México (1975); a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979); a Declaração de Direitos Humanos de Viena (1993); a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher (1993); a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará) de 1994 (Piovesan, 2012).

Sobre o processo da consolidação das bases legais que regulamentam a respeito dos Direitos Humanos das Mulheres, Prá e Epping (2012) expõem também que, no contexto internacional, outros documentos importantes foram elaborados: a Declaração de Beijing (1995) e o Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), publicada em 2002. Ademais, Eberhardt (2022, p. 14) acrescenta: “[...] as Conferências Mundiais sobre a Mulher de Copenhague (1980), Nairobi (1985) e Pequim (1995), que culminaram posteriormente na consagração da Igualdade de Gênero como o Objetivo n. 5 do Desenvolvimento Sustentável na Agenda 2030.” Nesse contexto, convém considerar que a igualdade de gênero se encontrou na pauta das Metas do Milênio pactuadas no ano de 2015, cujo Brasil assinou e firmou compromisso com a promoção do empoderamento de gênero e promoção de saúde feminina e da saúde materna.

No cenário nacional, as lutas dos movimentos sociais pelos direitos da mulher vêm conquistando espaço e reconhecimento por parte das diferentes esferas do Poder Público, como, por exemplo, o Poder Judiciário e, segundo apontam Silva, *et al.* (2022, p. 56): “[...] graças às longas e tenazes lutas dos movimentos de mulheres e feministas, o Estado brasileiro tem adotado, paulatinamente, legislações específicas destinadas ao enfrentamento de tal problema [...]”, de modo que o país vem se tornando, na ordem internacional, signatário de relevantes pactuações e convencionando estratégias para a prevenção e erradicação das violências de gênero.

O Brasil, amparando-se na Constituição Federal de 1988, vem evoluindo em termos de arcabouço jurídico, programas e legislações que se voltam especificamente para garantir e assegurar a promoção dos direitos das mulheres e paridade de gênero, de forma alinhada aos valores democráticos preconizados pela Carta Magna, considerando que “a Constituição é conjunto de normas que organiza os elementos constitutivos do Estado” (Silva, 2019, p. 37). E, nesse sentido, as políticas públicas são meios legais e juridicamente reconhecidas como capazes de estimular e promover a igualdade de direitos entre homens e mulheres figurando entre os compromissos de competência do Estado brasileiro.

Abaixo da Constituição Federal de 1988, o Brasil conta juridicamente com a expressão de um conjunto normativo que atua no sentido de fazer cumprir os Direitos da Mulher e assegurar medidas de proteção e combate quanto a violações das garantias historicamente conquistadas. Segundo Silva, *et al.* (2022, p. 56), as “[...] inúmeras normas internas de cunho infraconstitucional, a exemplo das Leis nº 10.224/2001 (Lei do Assédio Sexual); nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha); nº 13.104/15 (Lei do Feminicídio), nº 13.718/18 (Lei da Importunação Sexual), [...]”, vêm contribuindo para punição das violações e proteção da dignidade de gênero. Outro exemplo também é o que consta na Lei nº 14.245/2021 (Lei Mariana Ferrer) que contribui “para coibir a prática de atos atentatórios à dignidade da vítima e de testemunhas e para estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso do processo” (Brasil, 2021).

Nessa perspectiva, outras normativas também ganham evidência para compor o quadro de direitos que visam ao enfrentamento das discriminações contra a mulher brasileira. No país, o enfrentamento da questão conta com o apoio de importantes Órgãos do Poder Judiciário, como é o caso do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que vem contribuindo com orientações e recomendações para o trabalho e para a elaboração de políticas no âmbito do Direito, considerando a perspectiva de gênero.

A competência do CNJ está prevista na Carta Magna no artigo 103-B, § 4º, como “[...] responsável pelo controle administrativo e financeiro e pelos deveres funcionais dos juízes dos cinco segmentos do Poder Judiciário brasileiro, exceto do STF” (Camimura; Maciel, 2023).

Art. 103-B. O Conselho Nacional de Justiça compõe-se de 15 (quinze) membros com mandato de 2 (dois) anos, admitida 1 (uma) recondução, sendo: [...]. § 4º Compete ao Conselho o controle da atuação administrativa e financeira do Poder Judiciário e do cumprimento dos deveres funcionais dos juízes, cabendo-lhe, além de outras atribuições que lhe forem conferidas pelo Estatuto da Magistratura: [...] (Brasil, 1988).

Desse modo, para além da competência como órgão de controle e do cumprimento da atuação laboral dos juízes, o CNJ “também tem o papel de planejar, auxiliar e acompanhar políticas que visam à melhoria dos serviços prestados pelos tribunais” (Camimura; Maciel, 2023). Assim, no sistema de justiça brasileiro, o referido Órgão vem desempenhando um papel essencial para a defesa e o cumprimento dos direitos fundamentais, uma vez que contribui para o planejamento e a implementação de políticas públicas judiciais.

As contribuições do Conselho Nacional de Justiça para fortalecimento dos Direitos das Mulheres no cenário jurídico e social são traduzidas nos programas e ações promovidos pelo Órgão, com foco na atenção à situação ao trabalho da mulher no Poder Judiciário, também no reconhecimento das desigualdades de gênero ao longo da história, nas políticas de prevenção e combate à violação de direitos e à violência contra as mulheres e no estímulo à participação institucional feminina. Nesse sentido, o CNJ contribui com importantes políticas, em todas as esferas do Judiciário, para incentivar o respeito a diferenças gênero e à perspectiva da interseccionalidade.

Considerando as lacunas históricas no tocante ao enfrentamento das discriminações e desigualdades estruturais quanto ao machismo, patriarcalismo, sexismo, homofobia, além de outras violências de gênero existentes na

sociedade, no ano de 2021, o CNJ publicou o documento de título: Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero. Através desse documento, o sistema de justiça brasileira reconhece a heteronormatividade e, por meio das Portarias, nº 27/2021 e nº 116/2021, institui os grupos de trabalho para a elaboração de recomendações de trabalho aos operadores do Direito.

De modo específico, o documento do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero (2021) foi elaborado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) através de parceria realizada com a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) e configura-se como instrumento que, no âmbito do Poder Judiciário, reconhece as desigualdades estruturais, as discriminações e opressões decorrentes de marcadores sociais das diferenças, existentes na sociedade em relação às mulheres, buscando orientar o trabalho de magistradas, magistrados e juristas em geral, para considerarem a relação das categorias de interseccionalidade e gênero na aplicação do Direito.

Ademais, a igualdade de gênero consta, dentre os objetivos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a Agenda 2030 e o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero é um instrumento normativo em que o Supremo Tribunal Federal e o Conselho Nacional de Justiça alinham-se à proposta da ONU, com a implementação das recomendações referentes ao fortalecimento da cultura do empoderamento de gênero no trabalho na seara jurídica, de modo que o reconhecimento dos direitos humanos das mulheres contribuem para legitimar a emancipação a partir da conscientização a respeito dos referidos direitos.

O estabelecimento oficial da recomendação para a adoção do referido Protocolo, no âmbito do Poder Judiciário brasileiro, não é uma proposta isolada, mas decorrente da Recomendação nº 128 de 15 de fevereiro de 2022 do CNJ, a qual articula-se com as Recomendações Gerais de nº 33 e nº 35 - do Comitê para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a

Mulher (CEDAW). Também, com as considerações da Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) e ainda com o Decreto nº 1.973/1996, que trata sobre a promulgação da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, chamada de Convenção de Belém do Pará (Brasil, 2022).

Mardegan (2023, p. 91) acrescenta que, além disso, o Protocolo inspirou-se no documento do México, intitulado: “*Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Género*”, conforme definiu a Corte IDH. A versão elaborada no Brasil torna evidente o princípio da igualdade e revela a iniciativa por parte do Estado para orientar os trabalhadores da justiça a adequarem o fazer profissional aos valores constitucionais da equidade e da igualdade.

Portanto, o fator preponderante no documento do Protocolo de Julgamento com Perspectiva de Gênero publicado no ano de 2021 é a igualdade jurisdicional, uma vez que apresenta recomendações aos operadores do Direito quanto à realização de interpretações considerando as especificidades e as interseccionalidades dos diferentes marcadores de gênero que especificam a realidade, colaborando, assim, para neutralizar as fragilidades, tomando como amparo os direitos fundamentais assegurados na Constituição Federal de 1988 e a perspectiva democrática como premissa relevante que fundamenta o projeto de sociedade na ordem nacional.

3. METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido com base na metodologia da pesquisa qualitativa e exploratória, desenvolvendo a pesquisa documental a partir da investigação do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero, publicado no ano de 2021, pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Para tanto, levou-se em consideração a indicação de Schiebinger (2001, p. 45) sobre a categoria relacional de gênero, a qual afirma que “[...] mais propriamente usa-

da para referir um sistema de signos e símbolos, denotando relações de poder e hierarquia entre os sexos”. Assim, realizou-se a incorporação do conceito relacional de gênero à crítica feminista, fato que implicou na compreensão de que os atributos masculinos e femininos pressuporiam também o entendimento a respeito das associações com outros termos, como, por exemplo: sexual, feminino, masculino. Também que demandavam a percepção do contexto, de modo que se levou em consideração a historicidade a qual os compõe e não apenas a conceituação de modo autoevidente.

A Análise de Conteúdo (AC) foi o método escolhido para o tratamento dos dados desse estudo, visto que se constitui como uma proposta metodológica dinâmica que permite identificar o que está por trás da realidade empiricamente observada (Bardin, 1977). Na fase da análise de conteúdo, foi estabelecida uma organização em que foi possível estruturar o trabalho a partir de três polos: I) a pré-análise; II) a exploração do material; e, por fim, III) o tratamento dos resultados contendo a inferência e a interpretação. Por conseguinte, a base epistemológica considerada foi o feminismo crítico, que possibilitou o alcance do objetivo pretendido para analisar no documento em questão, a abordagem a respeito da vertente da interseccionalidade.

Os critérios adotados para a condução da análise foram estruturados seguindo duas etapas essenciais, conforme a proposta de Bardin (1977): I) codificação; e II) categorização. No primeiro momento, foi codificada a vertente da interseccionalidade, realizando, assim, o mapeamento das unidades de registros e das unidades de contexto relacionados a essa perspectiva. E no segundo momento, foi realizada a categorização de acordo com o sentido dentro do contexto apresentado e dos referenciais teóricos utilizados.

A etapa final considerou as interpretações dos dados coletados, as quais se apoiaram especificamente nos fundamentos da vertente do feminismo interseccional, que se caracteriza por realizar recortes que

permitem olhar a mulher sob o ponto de vista do coletivo e também individualmente, respeitando as opressões específicas que cada pessoa sofre devido à condição social.

4. A CATEGORIA INTERSECCIONALIDADE NO PROTOCOLO PARA JULGAMENTO COM PERSPECTIVA DE GÊNERO: CAMINHO PARA PENSAR SOBRE O CONSTITUCIONALISMO FEMINISTA

A Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero, publicado no ano de 2021, está organizado em três momentos, de modo que a estrutura conta inicialmente com a apresentação dos conceitos relacionados à categoria da interseccionalidade e, por conseguinte, com as questões centrais que envolvem a igualdade de gênero e a área do conhecimento do Direito. Assim, na primeira seção, a qual é indicada no documento como parte I, conceitos relevantes são abordados cuja compreensão contribui para a desconstrução de equívocos que existem na ordem do senso comum, em torno da perspectiva de gênero, considerando que a questão durante muitos anos foi velada nas discussões da agenda da sociedade, por ter sido considerada um tabu e, por isso, evitada, recebendo como tratamento o estigma da censura moral e repressão.

A estrutura do documento apresenta também a segunda seção, denominada como parte II, a qual é apresentada como um guia, com recomendações direcionadas não apenas para magistrados e magistradas, mas para todos os juristas que lidam com as questões de gênero no contexto do trabalho no âmbito do Poder Judiciário.

Ademais, o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero estruturou uma terceira e última seção, nominada no documento como parte III, a qual orienta o trabalho na esfera do Judiciário brasileiro para a tomada de postura de ampliação do olhar para considerar a vertente de gênero na aplicação do Direito. Nesse sentido, apresenta recomendações aos ramos

específicos integrantes do sistema de justiça e indicações direcionadas aos seguintes órgãos: Justiça Estadual, Justiça Federal, Justiça do Trabalho; Justiça Eleitoral e Justiça Militar. Por fim, a estrutura conta com a abordagem de temas transversais relacionados às categorias de gênero e interseccionalidade, tratando especificamente a respeito de temas sobre o assédio, a audiência de custódia e a prisão (Brasil, 2021).

A investigação do documento contou com a leitura, coleta de dados e interpretação dos resultados, utilizando o método à análise de conteúdo.

Nos resultados, foram extraídas, inicialmente, as unidades de registros, mapeando-se no texto um total de 31 registros da palavra interseccional. Também se coletou como dado, que o termo interseccionalidade aparece 15 (quinze) vezes. A análise desse fato permite considerar que, na disposição estrutural das unidades de registro, o termo da interseccionalidade ou interseccional encontra-se apresentado de forma linear durante todas as etapas formadoras do documento, seja de maneira direta ou indireta.

Outro dado da análise foi sobre a unidade de contexto, em que se identificou a apresentação dos seguintes conceitos: sexo; gênero; identidade de gênero; sexualidade, os quais foram apresentados antes do conceito de interseccionalidade. Esse fato demonstra que, inicialmente, a abordagem das referidas categorias foi realizada de modo individualizado para depois serem apresentadas na forma contextualizada com categorias mais amplas, tais como: desigualdades de gênero; questões estruturais das desigualdades; relações de poder; divisão sexual do trabalho; estereótipos de gênero e violência de gênero como manifestações da desigualdade (Brasil, 2021).

Sobre o âmbito do Direito, identificou-se que o protocolo também conta com a conjugação dos seguintes temas: gênero e direito; neutralidade e imparcialidade; interpretação e aplicação abstrata do direito; e princípio da igualdade (Brasil, 2021). Constatou-se, assim, através dos resultados obtidos

sobre o critério unidade de contexto, que a interseccionalidade foi tratada de modo associado a múltiplas vertentes de opressões na sociedade.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (Crenshaw, 2002, p. 175).

A análise do protocolo sobre a perspectiva da interseccionalidade no âmbito do Direito revela a existência de desafios que são decorrentes da conjugação de eixos de vulnerabilidades, os quais, ao serem associados, ativam e produzem uma dimensão profunda do desempoderamento, implicando em demandas que transcendem a seara jurídica, fato que desafia essa instância de poder, indica as limitações e exige reestruturação do fazer profissional.

Ante a dinamicidade inerente ao modo de viver na sociedade capitalista, a perspectiva da interseccionalidade é naturalizada, de forma que enxergar a complexidade da interação entre as subordinações que marcam as mulheres dentro da cultura patriarcal constitui-se como um desafio a ser enfrentado que através de uma análise contextualizada ao sistema social. Conforme indica Crenshaw (2002, p. 182): “o reconhecimento e a aceitação desse problema requerem que os protocolos interseccionais focalizem principalmente a análise contextual.” Nesse ínterim, a investigação a respeito das unidades de contexto oportunizou refletir sobre a existência dos preconceitos presentes na base que estrutura a sociedade e que, consequentemente, vincula-se diretamente ao Direito.

A categorização foi o segundo critério analisado por esse estudo, o qual levou em consideração o sentido da abordagem da interseccionalidade dentro do contexto que se apresentou, também, os referenciais teóricos acionados. Desse modo, constatou-se que a perspectiva da interseccionalidade encontra-se no Protocolo analisado, associada às diferenças, desigualdades e

assimetrias de poder existentes na sociedade, bem como as discriminações e sistemas de opressões, além do reconhecimento dos significados culturais que tradicionalmente marcam as diferenciações de gênero na ordem binária sobre masculino e feminino.

[...] o problema interseccional não está simplesmente no fato de não abordar um único tipo de discriminação de forma completa, mas no fato de que uma gama de violações de direitos humanos fica obscurecida quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas e, ocasionalmente, também de homens marginalizados (Crenshaw, 2002, p. 178).

No sistema sociocultural brasileiro, a lógica de gênero ainda segue a perspectiva do binarismo: masculino/feminino, tanto que o Protocolo em questão foi lançado no ano de 2021 e comunica sobre o cenário da realidade que ocorre atualmente, considerando a forte influência na classificação, taxatividade e segregação das relações socioeconômicas existentes, reconhecendo que essa lógica encontra-se presente nos padrões normativos e são decorrentes do sistema de classes marcado pelo patriarcado com hierarquias nas relações de gênero.

Saffioti (1987) explica que a mulher dentro da sociedade de classes possui uma identidade social, assim como o homem também possui, contudo, no tocante à atribuição e ao lugar em que ocupam socialmente, os papéis são distintos. Nesse sentido, a autora reflete sobre a existência das desigualdades, apontando a desvalorização e a opressão como marcas que se perpetuam ao longo da história e impactam na vida das mulheres.

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem (Saffioti, 1987, p. 8).

Dessa forma, “[...], a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído [...]” (Butler, 2003, p. 24), o que conduz também a reflexão de que o significado da noção de gênero e de divisão sexual é uma construção social e histórica.

O Protocolo analisado sinaliza, ademais, que as desigualdades e cargas valorativas atribuídas socialmente aos papéis desempenhados por homens e mulheres se manifestam em diferenciados contextos das relações interpessoais, moldando e sendo moldadas também pelas estruturas das instituições sociais que conformam a cultura nacional. Assim, é possível compreender que a perspectiva da interseccionalidade alerta quanto à sobreposição de segregações sociais que se intercalam, marginalizam e acirram as vulnerabilidades em associação com a questão de gênero.

Quanto aos referenciais teóricos utilizados para validar o prisma da interseccionalidade, o Protocolo acionou autores que são referências no debate sobre a relação entre as categorias gênero e interseccionalidade, além de temas conexos, tais como: interseccionalidade (Kimberlé Crenshaw, 2002); patriarcado (Christine Delphy, 2009); gênero, racismo, colonialismo (Grada Kilomba, 2019); feminismo negro (Sueli Carneiro, 2011; Lélia Gonzalez, 2020); gênero, patriarcado, a mulher na sociedade de classes (Heleieth Saffioti, 2013, 2015); pensamento feminista negro (Patricia Hill Collins, 2019). Os referenciais teóricos adotados orientam para a abordagem metodológica em uma perspectiva crítica. Nesse aspecto, a reflexão encontra-se ancorada na vertente epistemológica do feminismo crítico que proporcionou, a partir da categoria da interseccionalidade, o debate de aspectos de teorias feministas de gênero numa vertente que é também decolonial.

A reflexão sobre a categoria interseccionalidade, conforme apresentada no Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero, posiciona-se

como uma contraposição à história do sistema capitalista que se consolidou à custa da subjugação e do preconceito com a mulher, escravos negros e indígenas e da exploração colonial, que reflete no padrão da heteronormatividade vigente. Assim, o referido documento apresenta uma proposta para desconstruir na atualidade o sentido hegemônico e regulador do Direito, reconhecendo o fato de que:

O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva. Com efeito, a lei produz e depois oculta a noção de “sujeito perante a lei”, de modo a invocar essa formação discursiva como premissa básica natural que legitima, subsequentemente, a própria hegemonia reguladora da lei. Não basta inquirir como as mulheres podem se fazer representar mais plenamente na linguagem e na política. A crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca-se a emancipação (Butler, 2003, p. 19).

No âmbito do Poder Judiciário, o reconhecimento da perspectiva da interseccionalidade e o combate as desigualdades de gênero pressupõem a compreensão da existência de diferentes formas de opressão em relação às mulheres, que se sobrepõem e se transpassam acirrando as discriminações estruturais decorrentes do modelo patriarcal, racista, sexista e heteronormativo, além da forma de aplicação neutra da legislação que predomina na aplicação do Direito brasileiro, gerando um sistema de repressão ao invés de garantias jurídicas para emancipação.

A vertente da interseccionalidade contribui para nortear o processo de reconceitualização do Direito, o qual considera que a sociedade se complexificou e, conforme expressa o documento, compreende a necessidade de fazer frente à postura de preconceitos, de imparcialidade, de neutralidade, contribuindo para não colaborar com o posicionamento de um fazer profissional que realiza a interpretação e a aplicação da lei, de maneira exclusivamente objetiva, sem levar em conta as especificidades das interseccionalidades relacionadas à perspectiva de gênero. Por essa razão, o documento em análise

se configura-se como um guia capaz de orientar o trabalho desenvolvido na esfera do Poder Judiciário, sobre a necessidade do direcionamento do olhar dos operadores do Direito e da sociedade em geral, para a adoção de ações e posturas profissionais que tenham como base a perspectiva crítica e interseccional, colaborando, dessa forma, com a desconstrução do padrão de normatividade vigente.

As indicações do Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero comunicam que o Direito está em aperfeiçoamento contínuo, fato que permite refletir sobre a relação direta da vertente da democracia com os Direitos Humanos, a partir de um paralelo com os ensinamentos de Norberto Bobbio (2004, p. 47), de que “hoje, o próprio conceito de democracia é inseparável do conceito de direitos do homem”, atentando, assim, para as interconexões indicadas sobre o contexto social dinâmico em que se insere o Direito. Também, para as contradições que são próprias da estrutura do sistema econômico capitalista, ao desenvolvimento das garantias dos Direitos Humanos das Mulheres, é essencial o engajamento dos movimentos sociais e de toda a sociedade com o Poder Judiciário.

Como as ideias e a práxis crítica da interseccionalidade estão alinhadas com o éthos dos direitos humanos, o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode ser uma importante lente crítica para as iniciativas em favor dos direitos humanos (Collins, 2020, p. 71).

Na relação entre gênero e o trabalho no sistema de justiça, outra vertente proporcionada pela interseccionalidade como ferramenta para o âmbito do Direito, consiste na possibilidade de consolidar entendimentos com base nos Direitos Humanos, a partir da conscientização dos juristas e de toda a sociedade sobre as garantias constitucionais inerentes a esse processo e as potencialidades da utilização do pensamento interseccional para assegurar direitos fundamentais. Nesse contexto, Sarlet (2011, p. 52) explica que

a Constituição Federal de 1988 reconhece os direitos sociais como direitos fundamentais, de maneira que os direitos presentes nos tratados que o Brasil ratificou constam na Carta Magna.

No Estado democrático, o texto da Constituição Federal de 1988 apresenta o princípio da dignidade da pessoa humana como direito fundamental que encontra na interseccionalidade um caminho para tratar sobre a perspectiva de gênero no campo do Direito, sendo esta uma zona de luz que possibilita ampliar as lentes de interpretação do texto constitucional para pensar sobre o instituto do Constitucionalismo Feminista, o qual vem se desenvolvendo enquanto corrente do pensamento jurídico na perspectiva de gênero.

No campo doutrinário do Direito, o Constitucionalismo é um movimento social que surge com a ideia de organização do Estado e do estabelecimento de uma Constituição, que visou limitar, ainda na Idade Moderna, o poder do governo absolutista, concentrado integralmente nas mãos dos Reis. Conforme Amaral Júnior (2021, p. 706), “o constitucionalismo que nasce com as Revoluções Liberais afastou e preveniu Reis que se pretendiam absolutos, ou seja, acima do Direito. Para tanto, limitou-lhes o poder, mormente pela Doutrina dos Direitos Fundamentais e pela separação dos poderes [...]”. Também a organização da estrutura do Estado com base nas ideias do Iluminismo, Liberalismo e nos pilares (povo, território e soberania), proporcionou o desenvolvimento do Constitucionalismo, através da organização de um documento escrito elaborado para conter as normas fundamentais que tomaram a forma de uma Constituição.

O desenvolvimento do Constitucionalismo como um movimento da sociedade registra o histórico de divisões que podem ser compreendidas essencialmente como: constitucionalismo antigo, moderno e contemporâneo. Segundo Streck (2014, p. 29), “o Constitucionalismo Contemporâneo conduz simplesmente a um processo de continuidade com novas conquistas, que

passam a integrar a estrutura do Estado Constitucional no período posterior à Segunda Guerra Mundial”. Para o referido autor, o Constitucionalismo Contemporâneo busca desenvolver o elemento ético-político e dos direitos fundamentais como bases para o Estado Constitucional.

Nesse sentido, Silva (2021) explica que o Constitucionalismo Feminista é uma perspectiva decorrente do constitucionalismo contemporâneo, que é representado, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional, por um movimento de mulheres constitucionalistas, que fazem uso de uma perspectiva gênero para a interpretação hermenêutica do Direito, especificamente, do Direito Constitucional.

De acordo com Barboza e Demétrio (2019 p. 23), o “[...] constitucionalismo feminista defende uma reconfiguração do constitucionalismo, para que se possa atingir a igualdade de gênero entre homens e mulheres.” Assim, o Constitucionalismo Feminista configura-se como uma possibilidade da interpretação da Constituição e das normas jurídicas em geral, utilizando as lentes feministas na hermenêutica jurídica comprometidas com a defesa das questões de gênero no Direito.

Para Silva (2021), as condições da construção para as bases epistemológicas, metodológicas e dogmáticas, do Constitucionalismo Feminista, elencam como pilares fundamentais ao desenvolvimento dessa vertente: I) A igualdade material como condição da igualdade de gênero; II) A dinâmica centro-periferia para a inclusão e o acolhimento, na pauta do Direito Constitucional, dos temas que dizem respeito às mulheres, especificamente, ao ambiente privado e doméstico, que do ponto de vista heteronormativo são pouco abordados na agenda das decisões Constitucionais, sendo considerados como questões de minorias e com pouca relevância. III) A crítica do padrão clássico da doutrina constitucional considerando a inteligência, o ponto de vista, a experiência e o entendimento das mulheres para promoção da releitura do Direito Constitucional. IV) A perspectivas subjetiva e objetiva dos direitos fundamentais que

considera a dupla perspectiva dos direitos subjetivos com as políticas públicas, com foco na institucionalização dos Direitos Fundamentais das mulheres que considere a igualdade de gênero para interpretação normativa que vincule autoridades públicas e privadas ao processo de consolidação do Constitucionalismo Feminista. V) As perspectivas global e comparativa que pressupõem o fortalecimento do Constitucionalismo Feminista como movimento acadêmico, intelectual, social e global numa vertente de formação de redes para a consolidação do pensamento da coletividade, no sentido universal. VI) A perspectiva interseccional que relacione os Direitos Humanos aos Direitos das Mulheres e compreenda que a formação sócio-histórica e cultural desafia essa relação com implicações traduzidas em desrespeito, desigualdades, ataques às garantias constitucionais e às questões de gênero e que, por não serem objetos de tutela do Estado e/ou consideração por parte do Direito, geram violência, opressão com a sobreposição de marcas e de ataques do sistema social à dignidade da mulher.

Para Bonavides (2000, p. 156), “o nosso constitucionalismo, ao revés, levantou-se sobre as ruínas sociais do colonialismo, herdando-lhe os vícios [...]”. Assim, no caminho para pensar sobre o Constitucionalismo Feminista, é relevante perceber as marcas do colonialismo histórico que subjuguou historicamente as mulheres brasileiras, as quais foram excluídas ou representadas em minorias nas bases do Poder Constituinte, que “[...] tem como titular a nação, devendo ser a expressão da vontade comum, positivada na Constituição” (Texeira, 2003, p. 207). Porém, nesse ponto, o país possui registrada a pouca participação das mulheres nos processos de elaboração das Constituições brasileiras, evidenciando a baixa representatividade na luta e garantia de direitos. “As constituições posteriores à de 1934 e anteriores à de 1988 não contaram com a participação feminina em sua elaboração – nem mesmo a de 1946, que marcava a redemocratização do País após os oito anos do Estado Novo” (Souza, 2008, p. 2).

Uma reflexão atual sobre Constitucionalismo Feminista no Brasil, apresentada por Bonatto, Fachin e Barboza (2022, p. 213), considera também que “a primeira mulher nomeada ao STF foi a ministra Ellen Gracie, em 2000, 110 anos após a criação do órgão. Desde então, outras duas mulheres se tornaram ministras: Carmén Lúcia, indicada em 2006, e Rosa Weber, indicada em 2011.” Nessa mesma análise, as autoras elucidam a perspectiva da interseccionalidade quando fazem referência ao contexto histórico do país, que ainda não registrou a presença de uma mulher negra como ministra a assumir o Superior Tribunal Federal. Assim, o fato da pouca participação das mulheres nas decisões das Cortes da Justiça e da ausência de mulheres negras para a tomada das decisões em instâncias superiores no Poder Judiciário brasileiro implica em um ordenamento jurídico constitucional majoritariamente masculino, que reflete a heteronormatividade e desigualdade de gênero, com a violação dos Direitos das Mulheres.

“A representatividade feminina no Judiciário impacta, dessa maneira, na forma e na substância do direito, devendo ser cada vez mais incentivada e promovida por ações afirmativas e políticas públicas [...]” (Bonatto; Fachin; Barboza, 2022, p. 213). Nessa diretriz, o documento denominado “Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero”, publicado no ano de 2021, representa um apoio importante do Conselho Nacional de Justiça para o fortalecimento do Constitucionalismo Feminista e de engajamento do Poder Judiciário com a adoção de medidas de trabalho que viabilizem ações para afastar os estereótipos de gênero, além de reconhecer as violações históricas do sistema normativo aos Direitos das Mulheres.

Com base nisso, compreende-se como caminho para pensar sobre o Constitucionalismo Feminista, primeiramente, a adoção de um Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero que decorre da existência de uma lacuna no Constitucionalismo tradicional o qual se estruturou enquanto modelo político, de organização do Estado e da sociedade, cujo Poder Constituinte é

marcado pela exclusão da participação feminina do projeto de construção da Constituição do país, além da injusta representatividade que resultou na invisibilização dos direitos e garantias fundamentais para as mulheres brasileiras.

Outra reflexão proporcionada pelo Protocolo analisado, como caminho para pensar sobre o Constitucionalismo Feminista, refere-se à contribuição do trabalho na perspectiva de gênero, sobretudo o trabalho desenvolvido por mulheres no Poder Judiciário, cujo engajamento é capaz de promover a ruptura nas amarras históricas e marcas interseccionais da exclusão social feminina, através da construção, interpretação e aplicação do Direito Constitucional também por mulheres e para as mulheres.

O Protocolo incentiva ainda que o trabalho desenvolvido no âmbito do Direito aplique as lentes de gênero para viabilizar a interpretação constitucional comprometida com a inclusão e adequação para a equidade nos sistemas de garantias. Ademais oportuniza refletir sobre a capacidade que possui a atuação jurisdicional considerando a perspectiva dos valores constitucionais feminista, com o recorte da interseccionalidade, para promover soluções jurídicas que considerem a perspectiva de gênero, estimulem a participação feminina nas decisões do sistema de justiça e na construção das políticas públicas para as mulheres.

O protocolo para julgamento com perspectiva de gênero pode ser uma ferramenta eficaz a serviço da mudança jurisprudencial gradual, a fim de lançar luz às questões de gênero, permitindo evidenciar que estereótipos e abordagens discriminatórias ainda marcam a aplicação tradicional do direito e os julgamentos. [...]. Para tanto, é fundamental promover a educação e capacitação de quem participa do sistema de aplicação da lei (Bonatto; Fachin; Barboza, 2022, p. 213).

Assim, o “Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero” representa uma transformação na forma da interpretação, aplicação do Direito, na postura dos profissionais e de toda a sociedade, considerando que critica a visão tradicionalista e heteronormatividade do Poder Judiciário e propõe

a tomada de iniciativas disruptivas, no sentido de configurar-se como ferramenta capaz de viabilizar mudanças, a partir da construção e consolidação de entendimentos jurisprudenciais comprometidos em promover a igualdade de gênero e aplicar a premissa constitucional de concretizar como valor a paridade de direitos, como base do Estado democrático de Direito.

Portanto, pode-se concluir que, no lugar em que “os direitos fundamentais não forem reconhecidos e minimamente assegurados, não haverá espaço para a dignidade da pessoa humana e esta (a pessoa), por sua vez, poderá não passar de mero objeto de arbítrio e injustiças” (Sarlet, 2011, p. 28). Ante ao exposto, reflete-se, por fim, que a efetivação da perspectiva da interseccionalidade em correspondência eficaz com o princípio da igualdade, no âmbito do Direito e da sociedade de modo geral, pode ser difundida com base na Educação, tanto para a construção de valores éticos, sociais e de cidadania, quanto para a viabilização de políticas públicas em que o Estado brasileiro promova, na esfera Constitucional, garantias e reconhecimento dos Direitos Humanos e a dignidade das mulheres, além de capacitação da formação, por meio do trabalho no âmbito do sistema de Justiça, para a construção do sentido de um novo modo de pensar, promovendo uma cultura de resistências ao sistema da cultura dominante, que oprime e marca as mulheres no sistema patriarcal.

5. PARA CONCLUIR

A análise da categoria interseccionalidade no Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero está associada ao percurso histórico da luta das mulheres e das expressões das condições de desigualdades de direitos que foi marcada pela cultura de desvalorização e invisibilização em decorrência da herança da colonialidade, a qual moldou a sociedade de classes com base no padrão de dominação patriarcal, refletido no modelo da heteronormatividade vigente no país.

O estudo também possibilitou o entendimento de que a categoria interseccionalidade e a perspectiva de gênero, no Protocolo analisado, exigem o reconhecimento das violações da dignidade das mulheres, quanto aos Direitos Humanos, e exigem mudanças na cultura jurídica, considerando que o Poder Judiciário muitas vezes reforça os preconceitos e estigmatiza os sujeitos sociais a partir de marcadores das diferenças de gênero, sendo que o aparato judicial que deveria viabilizar o princípio constitucional da igualdade reforça o sistema de opressões de maneira interseccional, produzindo efeitos irreparáveis para a humanidade, no sentido da tipificação e classificação de forma generalizada, das condutas desviantes do padrão normativo, sem considerar as especificidades inerentes à questão de gênero.

Ademais, a vertente da interseccionalidade também contribui para nortear o processo de reconceitualização do Direito, para a adoção de medidas, no âmbito do Poder Judiciário, que considerem a perspectiva de gênero e trabalho e estimulem o fortalecimento dos Direitos das Mulheres, o protagonismo na sociedade, a luta por garantias constitucionais, além da representatividade com base em paridade de gênero e na formulação e implementação de políticas públicas instituídas a partir do ponto de vista feminino e feminista.

Diante disso, foi possível considerar que a consolidação do Constitucionalismo Feminista apresenta-se no campo do Direito como caminho para adotar as lentes da interseccionalidade na relação entre gênero e trabalho do Judiciário, considerando que proporciona a utilização da interpretação através da hermenêutica jurídica, como ferramenta de luta para promover a equidade entre homens e mulheres no Ordenamento Constitucional e no projeto de sociedade, de forma que oportuniza como compromisso fundamental, a construção de resistências ao pensamento social brasileiro que ainda imprime nas mulheres as marcas do sexismo, machismo, classismo e racismo.

Nesse sentido, o Conselho Nacional de Justiça tem um papel importante para a formulação de iniciativas que potencializem as metas globais, visadas na Assembléia Geral das Nações Unidas para a Agenda 2030 ao Desenvolvimento Sustentável da nação, as quais repercutem em nível mundial, pois, a partir da iniciativa de apoiar e implementar ações que considerem a perspectiva de gênero no âmbito local, contribui, pela via dos direitos fundamentais, para o empoderamento das mulheres e legitima o Constitucionalismo Feminista no sistema de justiça de ordem transnacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL JUNIOR, José Levi Mello do. **Constitucionalismo e Conceito de Constituição**. In: RDP, Brasília, Volume 18, n. 98, 692-742, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/5583/pdf> Acesso em: nov. 2023.

BARBOZA, Estefânia Mariade Queiroz; DEMETRIO, André. **Quando o gênero bate à porta do STF: a busca por um constitucionalismo feminista**. In: Revista Direito GV, v. 15, n. 3, p. 1930, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/h6zYg8QxXTwxhmsjVDdcqXc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: nov. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOBBIO, Norberto, 1909. A era dos direitos. Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 7ª reimpressão. Disponível em: Acesso em: mar. 2023

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo/gênero/desejo**. In: Butler, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio: civilização Brasileira, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253530/mod_resource/content/1/butlerproblemasdegenero-ocr.pdf Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei Mariana Ferrer**. Lei n. 14.245/2021. Altera os Decretos-Leis

nos 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995 (Lei dos Juizados Especiais Cíveis e Criminais), para coibir a prática de atos atentatórios à dignidade da vítima e de testemunhas e para estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso do processo. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (Brasil). **Protocolo para julgamento com perspectiva de gênero** [recurso eletrônico]. Brasília : Conselho Nacional de Justiça – CNJ; Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados — Enfam, 2021. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br> e www.enfam.jus.br eISBN nº 978-65-88022-06-1 Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Recomendação Nº 128 de 15/02/2022**: Recomenda a adoção do “Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero” no âmbito do Poder Judiciário brasileiro. 2022. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4377> Acesso em: out. 2023.

BONATTO, Marina; FACHIN, Melina Girardi; BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz. Constitucionalismo feminista: para ler e interpretar o Direito (Constitucional) com as lentes de gênero. **Revista CNJ**, Brasília, v. 6, n. esp, p. 213–224, 2022. DOI: 10.54829/revistacnj.v6iesp.312. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/ojs/revistacnj/article/view/312>. Acesso em: nov. 2023.

BONAVIDES, Paulo. A evolução constitucional do Brasil. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 155–176, set. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/t6tndXHS5WVsZCvWtdyNdFk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: nov. 2023.

CAMIMURA, Lenir; MACIEL, Mércia. Constituição Federal determinou papel do CNJ na defesa dos direitos fundamentais. In: **Agência CNJ de Notícias**. Edição: Sarah Barros. 2023. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/constituicao-federal-determinou-papel-do-cnjna-defesa-dos-direitosfundamentais/#:~:text=O%20CNJ%20deu%20ao%20Poder,direitos%20constitucionalmente%20reconhecidos%E2%80%9D%2C%20afirma>. Acesso em: out. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] Patricia Hill Collins, Sirma Bilge; tradução Rane Souza. 1.ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Documento para o encontro de espe-

cialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 1º semestre de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>Acesso em> mai. 2023.

CRUZ, Maria Helena Santana. Apresentação. **De gente, a gente só tem o nome**: a mulher no sistema penitenciário em Sergipe. (Org.) Amy Adelina C. Faria Alves. São Cristóvão, Ed. UFS, 2001.

EBERHARDT, Louise. **Mulheres na política**: a aplicabilidade da meta 5.5 da Agenda 2030 no Poder Legislativo brasileiro. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/retrieve/6a2f02ea-a0c4-401a-88ac-17970aa22226/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20Louise%20Eberhardt.pdf> Acesso em: mar. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MARDEGAN, Alexssandra M. **Injustiça epistêmica**: a prova testemunhal e o preconceito identitário no julgamento de crimes contra a mulher. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, vol. 9, n. 1, p. 65-100, jan./abr. 2023.

PIOVESAN, Flávia. A Proteção Internacional dos Direitos Humanos das Mulheres. In: **Revista da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ) do Tribunal de Justiça do Estado do Rio De Janeiro**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57 (Edição Especial), p. 70-89, jan.-mar. 2012. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista57/revista57.pdf Acesso em: mar. 2023.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Max Limonad, 1998. capítulo 12 -16. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGslbBmcRMRvRLzrBmDXWFLJSvh?projector=1&messagePartId=0.1> Acesso em: mar. 2023.

PRA, Jussara Reis; EPPING, Léa. Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres. In: **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 3351, abr. 2012.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna. 1987.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 9. ed. rev. atual. – Porto Alegre:

Livraria do Advogado Editora, 2011. Disponível em: http://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/Ingo_W._Sarlet_Dignidade_da_Pessoa_Humana_e_Direitos_Fundamentais.pdf Acesso em: mar. 2023.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

SILVA, Salete Maria da; WRIGHT, Sonia Jay; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; COELHO, Virginia Cavalcante. Assédio Sexual e Moral Contra Mulheres no Mundo Jurídico. In: **Diálogos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo** / Márcia Santana Tavares, Ângela Maria Freire de Lima e Souza, organizadoras. – Salvador: EDUFBA, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/35462/1/dialogos-interdisciplinares-sobre-mulheres-genero-e-feminismo_RI.pdf Acesso em: mar. 2023.

SILVA, Christine Oliveira Peter da. **Por uma dogmática constitucional feminista**. In: *Suprema*. – Revista de Estudos Constitucionais. Brasília, Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, v. 1, n. 2, p. 151–189, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://suprema.stf.jus.br/index.php/suprema/article/view/67> Acesso em: Nov. 2023.

SOUZA, Marcius F. B. de. “[Princípios e Direitos Fundamentais] A Participação das Mulheres na Elaboração da Constituição de 1988” In: Biblioteca do Senado Federal. Coleção: Mulheres e Políticas Públicas/Curadoria Enap. Editora: Consultoria Legislativa do Senado Federal. 2008. Disponível em: <https://exposicao.enap.gov.br/exhibits/show/mulheresepoliticaspUBLICAS/item/215> Acesso em: nov. 2023.

STRECK, Lenio Luiz. O que é isto – o Constitucionalismo Contemporâneo. **Revista do CEJUR/TJSC: Prestação Jurisdicional**, Florianópolis (SC), v. 1, n. 2, p. 27–41, 2014. DOI: 10.37497/revistacejur.v1i2.64. Disponível em: <https://revistadocejur.tjsc.jus.br/cejur/article/view/64>. Acesso em: nov. 2023.

TEIXEIRA, José Elaeres Marques. **O poder constituinte originário e o poder constituinte reformador**. In: *Revista de informação legislativa*. Brasília. v. 40, n. 158, p. 203-208, abr./jun. 2003.

ANÁLISE SOBRE CANDIDATURAS ELEITAS DE MULHERES E LGBTQIAPN+: POLÍTICA EM ARACAJU-SERGIPE

Matheus Andrade de Moraes

INTRODUÇÃO

As lutas políticas de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ não surgiu com as suas primeiras representações eleitas no Brasil, mas é decorrente de um campo de disputa de direitos, humanidades e representação nos espaços de tomadas de decisão. Ao defrontar-se com eleições políticas no campo democrático, a realidade brasileira apresenta uma maior parcela de pessoas eleitas que possuem classe, raça, gênero e sexualidade nítidas, em sua grande maioria, historicamente, burgueses, brancos, homens cisgêneros e heterossexuais, os quais são aqueles que comandam o curso das decisões políticas. Sendo assim, a construção do Estado não poderia ser distante de uma realidade de pessoas com poderes hegemônicos que fazem parte de uma classe dominante.

Pensar em uma conjuntura com políticas voltadas para essas populações vulnerabilizadas pelo sistema é pensar em uma necessidade de guinada do que se é apresentado na contemporaneidade, porém, além de representatividade, é necessário que o poder esteja nas mãos dessas populações, bem como voltada para essas populações com pensamento revolucionário e progressista.

Sobre justificativa, informa-se que a sociedade brasileira é, em sua maioria, formada por mulheres e/ou pessoas LGBTQIAPN+. Essa parcela populacional deveria ser representada na estrutura política por essa maioria, o que não acontece. Enquanto formação profissional, é importante que profissionais também estejam atentos (as, es) sobre quem elege, uma vez que isso se refletirá no campo das políticas públicas.

A pesquisa foi voltada para observar numericamente as relações entre candidaturas de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, principalmente, aquelas

que foram eleitas entre os anos de 2002 a 2022. Foi uma pesquisa que descreveu sobre o cenário de gênero e sexualidade, seja em nível municipal, em Aracaju, além das eleições estaduais no que se refere a Sergipe.

O primeiro objetivo deste trabalho foi de demonstrar o levantamento das candidaturas eleitas na política do município de Aracaju e no âmbito do estado de Sergipe envolvendo questões de gêneros e sexualidades entre os anos de 2002 a 2022. No segundo momento, foi realizada uma análise sobre a participação na política dessas mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ em Aracaju e em Sergipe.

A metodologia abarcou o olhar do materialismo histórico-dialético que tem como um dos seus pilares a historicidade. Nesse âmbito, observou-se sobre as candidaturas no movimento do passado, do presente mais próximo e citou o futuro em uma teia de complexidade histórica. A proximidade com a totalidade também se fez presente ao pensar sobre as políticas da capital e do estado de Sergipe, além de fazer uma síntese de compreensão com criticidade política.

A pesquisa foi de cunho descritivo, porém apresentou breve análise de seus resultados, uma vez que apenas dados não é realizar diálogo com a teoria em um movimento prático e contínuo. A abordagem em questão foi quantitativa ao passo que apresentou resultados em formatos numéricos, incluindo gráficos e quadros com as informações dos resultados, e qualitativa, ao realizar reflexões entre a teoria e a prática.

As técnicas utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, ao estudar sobre as pesquisas realizadas anteriormente acerca de questões de gênero e sexualidade na política, e a pesquisa documental ao se desdobrar sobre os dados estatísticos no site do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) que realiza dados sobre perfil das candidaturas e das pessoas eleitas. Nesse sentido, a temporalidade escolhida foi de 20 anos (2002-2022) que passou por cinco eleições municipais mais seis estaduais.

Entende-se que a categoria gênero aqui é entendida de maneira ampla entre o masculino, o feminino e outras formas de existência representativas. Para tanto, apoia-se na clássica fonte de Beauvoir (1967), na qual ela citou que não se define a forma fêmea do humano, nem o fator econômico, nem biológico, muito menos psíquico, porém, a sua sociabilidade enquanto um conjunto civilizatório.

Além disso, a participação de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+ na política pode auxiliar o sentido revolucionário no campo democrático enquanto representação para propagar ideais em prol de cidadania de pessoas que historicamente sempre foram silenciadas e/ou apagadas do campo da vida material: Já a representação simbólica diz respeito a como a presença das mulheres eleitas molda as crenças e atitudes do público. As cotas eleitorais afetam diretamente (Souza, 2020, p. 33).

Se analisarmos comparativamente o número populacional e o número de mulheres envolvidas diretamente com a carreira política, poderíamos constatar que a política é predominantemente masculina. Fato esse que se expressa como um reflexo de sociedades que se estruturaram com base em relações de gênero desiguais, como é o caso do Brasil. (Costacurta, 2016, p. 31)

Essa afirmação acima constata o quão a política ainda pertence ao poderio do masculino e isso reflete não somente nas políticas públicas (sejam pelas vias do orçamento, planejamento, execução), como também no imaginário social de que mulheres e/ou LGBTQIAPN+ não possuem capacidade para conduzir as frentes do Estado. Logo, o presente estudo apresentou um olhar sobre o cenário político na particularidade de Aracaju e em Sergipe a fim de contribuir com novas conduções progressistas para a política.

Os resultados apontaram para uma escassa quantidade de mulheres e LGBTQIAPN+ eleitas tanto em Aracaju quanto em Sergipe. Esse dado foi um sinal de alarme sobre quem ocupou/a os cargos na Câmara Municipal de

Aracaju (CMA), na Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe (ALESE), na Prefeitura Municipal de Aracaju (PMA) e no Palácio do Governo do Estado de Sergipe.

As conclusões ressaltam que as lutas políticas no estado de Sergipe e na sua capital (Aracaju) são demasiadamente masculinizadas, além de apresentarem características de outras formas de exploração-dominação-opressão (como classe social e raça). O trabalho não encerrou e requer análises mais aprofundadas e analíticas no decorrer do seu percurso histórico, uma vez que deve acompanhar e revolucionar a realidade social.

1. LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE CANDIDATURAS DE MULHERES E LGBTQIAPN+ EM ARACAJU E EM SERGIPE

A) Aracaju

Este levantamento surgiu visto a necessidade de observar as candidaturas eleitas para eleições municipais de Aracaju entre 2004 e 2020 e as eleições em nível estadual de Sergipe entre 2002 e 2022. Os dados abaixo iniciam com a conjuntura municipal da capital. Foram analisados dados estatísticos das vereadoras, vice-prefeitas e prefeitas eleitas nas últimas cinco eleições municipais. Ressalta-se que o TSE não dá espaço para observar perfil quanto à sexualidade, apenas para nome social, portanto, os resultados sofreram interferência. Para tal questão, foram levadas em consideração pessoas LGBTQIAN+ que se posicionaram nas suas campanhas.

Quadro 1 - Mulheres e LGBTQIAPN+ candidatas (os, es) para cargo de vereadoras (es) (2004 - 2020)

ANO	MULHERES VERADORAS CANDIDATAS	MULHERES VEREADORAS ELEITAS	L G B T - QIAPN+ ELEITAS (OS, ES)

2004	79	02	00
2008	58	04	00
2012	137	02	00
2016	141	02	00
2020	231	04	01

Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral

O quadro acima demonstra uma estabilidade quanto ao número de mulheres eleitas para a Câmara Municipal de Aracaju. Importante salientar que, nos anos de 2004 e 2008, o quantitativo total de vereadoras (es) foi de 19 cadeiras. Nesses casos, o número de mulheres eleitas foi 02 (11%) em 2004 e 04 (21%) no ano de 2008.

A partir de 2012, o quantitativo total foi representado por 24 vagas para ser eleita (o, e) como vereador/a em Aracaju. No ano de 2012, ainda que com mais vagas, a quantidade total de mulheres eleitas diminuiu para 02 (8%) e, em 2016, o número permaneceu o mesmo, uma baixa expressiva em número percentual. Em 2020, as mulheres eleitas voltaram a subir para o quantitativo de 04 (17%), porém, ainda assim, não foi o percentual mais expressivo das últimas cinco eleições municipais.

Um dado que ganhou destaque na pesquisa feita foi que, no ano de 2020, Aracaju elegeu a primeira mulher trans como vereadora, sendo ela a mais votada entre todas (os, es) as (os, es) candidatas (os, es), representando um avanço nas escolhas das (os, es) aracajuanas (os, es) por representações mais progressistas.

Abaixo, é possível observar dados sobre candidaturas de mulheres para cargo de vice-prefeita de Aracaju. Previamente, informa-se que não existiram candidaturas LGBTQIAPN+ até o instante da pesquisa, logo, essas não

entraram nesses dados.

Na próxima análise, foram unidas duas categorias a serem observadas com mais amplitude e são elas: as vice-prefeitas candidatas e as eleitas, entre os anos de 2004 e 2020.

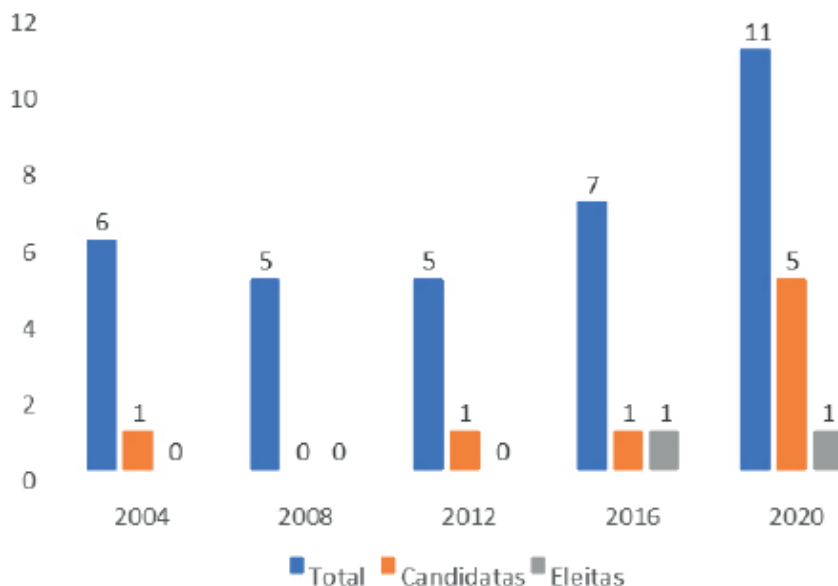
Quadro 2 - Candidaturas de Mulheres para cargo de vice-prefeita (2004 - 2020)

ANO	TOTAL CANDIDATOS/AS	CANDIDATAS	ELEITAS
2004	06	01	00
2008	05	00	00
2012	05	01	00
2016	07	01	01
2020	11	05	01

Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral.

Sobre as candidaturas de vice-prefeitas mulheres, foi revelado que, no ano de 2004, as mulheres candidatas foram 1 (17%) de um total de 6 candidatos/as. Em 2008, não existiu quantitativo, ou seja, dentre as cinco candidaturas, todas eram do gênero masculino. Em 2012, o percentual de 1 candidatura foi de 20% do total de 5. Em 2016, a única candidata representou 15% dos/as sete candidatos/as.

Gráfico 1 - Candidaturas para cargo de vice-prefeitura de Aracaju (2004 - 2020)

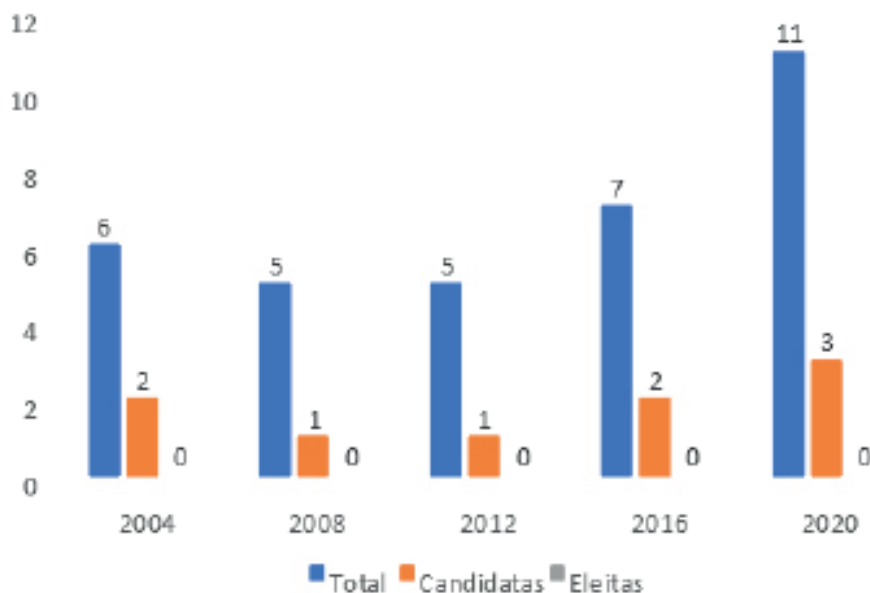


Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral

Os dados do “Quadro 2”, agora visualizado no gráfico acima, demonstram nitidamente disparidade entre gêneros. Em 2004, 2012 e 2016, apenas uma mulher a cada ano se candidatou à vaga de vice-prefeita da capital sergipana, porém, apenas em 2016, a vaga foi preenchida. No ano de 2008, nenhuma mulher se candidatou à vaga de vice-prefeita, o que revela um longínquo caminho para as mulheres ascenderem o Poder Executivo em Aracaju.

O ano de 2020 foi o ano que registrou maior índice de mulheres candidatas ao cargo sendo 05 (46%) de um total de 11 candidaturas. Destas, a vice-prefeita eleita foi uma mulher. Até o instante, nenhuma candidatura LGBTQIAPN+.

Gráfico 2 - Candidaturas de mulheres para cargo de prefeita de Aracaju
(2004 - 2020)



Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral

Em 2004, as eleições para prefeita (o, e) tiveram 06 candidaturas no total, sendo 02 de mulheres (34%). Em 2008, foi apenas 01 candidatas do gênero feminino totalizando o percentual de 20% em relação ao total de 05 pessoas candidatas. Esta mesma análise é válida para a eleição posterior de 2012.

Em 2016, foram 07 candidatos/as sendo que 02 mulheres (29%) da representatividade feminina. Em 2020, das 11 candidaturas ao cargo principal da Prefeitura de Aracaju, 03 (28%) foram de mulheres.

Notou-se que, em 2004, existiu o maior número percentual de mulheres concorrendo ao Poder Executivo enquanto prefeito/a da capital de Sergipe. Todavia, diferente da categoria anterior (vice-prefeito/a), nenhuma mulher foi eleita como prefeita do município. Bem desde o início da Prefeitura de Ara-

caju, há 131 anos, todos os prefeitos foram homens, o que se configura um caminho a ser percorrido para a representação da mulher na política. O TSE também registrou que nenhuma candidatura LGBTQIAPN+ estava presente.

B) Sergipe

Ao observar a política estadual de Sergipe, apresenta-se os fatos a seguir.

Quadro 3 - Mulheres e LGBTQIAPN+ candidatas (os, es) para cargo de deputadas (os, es) estaduais (2002 - 2022)

ANO	MULHERES CANDIDATAS DEPUTADAS ESTADUAIS	MULHERES DEPUTADAS ESTADUAIS ELEITAS	LGBT- QIAPN+ ELEITAS (OS, ES)
2002	43	06	00
2006	26	06	00
2010	22	06	00
2014	62	04	00
2018	111 (01 mulher com nome so- cial)	06	00
2022	117	05	01

Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral.

O quantitativo total de cadeiras disponíveis para deputadas (os, es) estaduais em Sergipe é de 24. A partir disto, foi possível retirar informações estatísticas por meio da utilização percentual. Nos anos de 2002, 2010 e 2018, o total de deputadas eleitas foi 6 (25%), sendo esta a composição mais alta de

mulheres no cargo.

De 2002 para 2006, o número de eleitas caiu para 5 (21%) retornando ao seu quantitativo na eleição posterior de 2010. Já para o ano de 2014, a representatividade feminina reduziu para 4 (17%), o menor índice dentre as últimas cinco eleições.

Quanto à proporção de 2022, se comenta que não passou de 2% o comparativo de mulheres candidatas e as eleitas. Aqui existem dois fatos importantes, a candidatura de 01 homem trans com registro de nome social pelo TSE e a eleição de que uma dessas mulheres é uma pessoa trans, sendo esse último um fato histórico.

Dos oito representantes às vagas de deputadas (os, es) federais entre 2002 – 2018, foram completamente ocupadas por homens. Em nenhum registro histórico aconteceu de uma mulher nem pessoa LGBTQIAPN+ assumir este cargo. Esta demonstração é uma parcela da realidade brasileira de mulheres no Congresso Nacional. Apenas no ano de 2022, duas (02) mulheres cisgêneras foram eleitas para ocupar os cargos. Até o instante, não há nenhuma pessoa LGBTQIAPN+ sem candidatura nem vitória nas urnas para esse cargo.

Quadro 4 - Mulheres e LGBTQIAPN+ candidatas (os, es) para cargo de senadoras (es) (2002 - 2022)

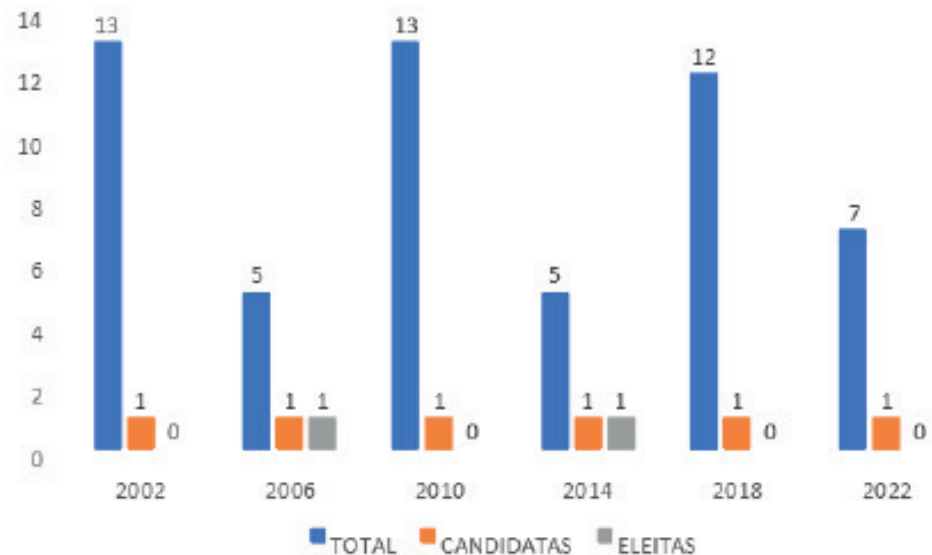
ANO	TOTAL DE CANDIDATAS (OS, ES)	MULHERES CANDIDATAS	MULHERES ELEITAS	L G B T - QIAPN+ ELEITAS (OS, ES)
2002	14	01	00	00
2006	05	01	01	00
2010	14	01	00	00
2014	05	01	01	00

2018	14	01	00	00
2022	07	01	00	00

Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral.

Em 2002, o quantitativo de candidatas (os, es) ao Senado Federal pelo estado de Sergipe foi de 13 pessoas, sendo 01 (8%) mulher. No ano de 2006, o quantitativo total foi de 05 candidatas (os, es) sendo 01 (20%) mulher, e esta foi eleita garantindo a representatividade feminina.

Gráfico 3 - Candidaturas de mulheres de Sergipe para Senado Federal (2002 - 2022)

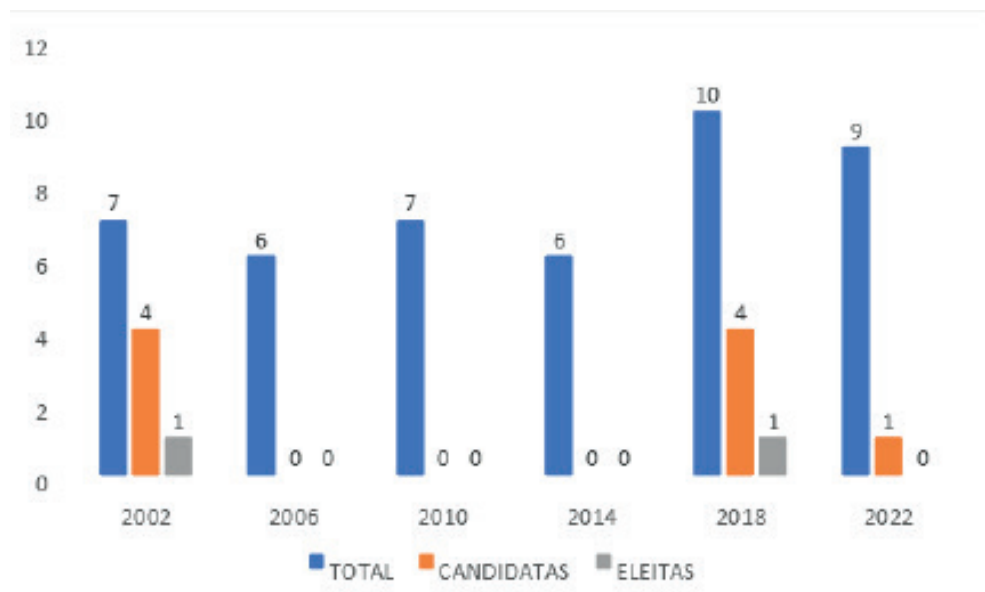


Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral.

No ano de 2010, a estatística foi igual ao ano de 2002, com 8% das (os, es) deputadas (os, es) candidatas (os, es) sendo 01 (uma) mulher sem vitória na eleição. Em 2014, repetiu-se o feito de 2006 com a garantia da presença feminina no Senado. Por fim, em 2018, foram 12 candidaturas sendo 01 (9%) mulher, sem nenhuma eleita e, em 2022, apenas uma mulher candidata sem

nenhuma eleita. Para a população LGBTQIAPN+, não existiu, até o instante, nenhuma candidatura, tão pouco uma vitória.

Gráfico 4 - Candidaturas de mulheres para cargo de vice-governadora de Sergipe (2002 - 2022)



Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral.

De acordo com os dados estatísticos sobre vice-governadoras (es), o ano de 2002 ficou registrado como 7 candidatas (os, es) ao cargo de vice-prefeita (o, e) de Sergipe, sendo deste, 04 (57%) compostas por mulheres candidatas e uma delas foi eleita a vice-governadora naquele ano. Uma das melhores performances em questão de percentual desta pesquisa, com alta taxa de candidatura feminina.

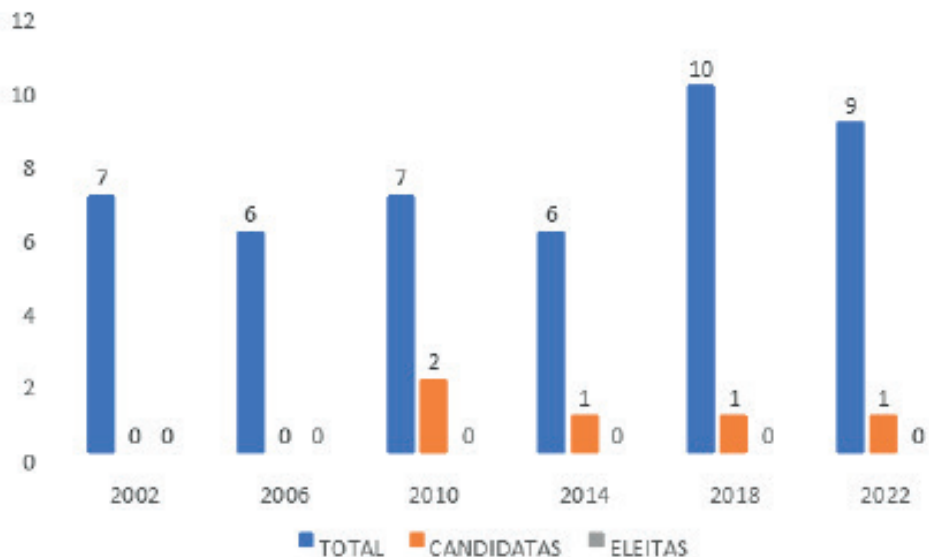
Nos anos de 2006 e 2014 dos 06 candidatos, todos eram homens. Em 2010, o quantitativo foi de 07 candidatos homens, em anos que foram diferentes de 2002. Em 2018, foram 10 candidatas (os, es), sendo 07 (40%) de mulheres e a vice-governadora eleita foi uma mulher. Em 2022, foram 02

(duas) mulheres candidatas sem vitória, ao mesmo tempo em que não houve registros para a população LGBTQIAPN+.

Em 2002, foram 07 candidatos ao governo do estado de Sergipe, porém todos foram homens, candidaturas diferenciadas do mesmo ano para o cargo para vice-governo. Em 2006, dos 06 candidatos, também foram homens, o que se configura que as chapas elegíveis a concorrer à eleição foram compostas por homens.

Em 2010, das (os, es) 07 candidatas (os, es), 02 (29%) foram mulheres. No ano de 2014, das (os, es) 06 candidatas (os, es), 01 (17%) foi mulher. Já em 2018, 10 candidatos eram homens sendo apenas 01 (10%) mulher, uma baixa representação feminina ao principal cargo do poder executivo de Sergipe. Em 2022, apenas 01 (uma) candidatura foi de mulher sem vitória, e até o instante, nenhuma pessoa LGBTQIAPN+.

Gráfico 5 - Candidaturas de mulherse para governo de Sergipe (2002 - 2022)



Fonte: Resultados de eleições do Tribunal Superior Eleitoral.

O governo de Sergipe, bem como a Prefeitura de Aracaju, nunca foram comandados por mulheres nos cargos de governadora nem prefeita, respectivamente, o que seria primordial para um poder feminino no Poder Executivo da política.

Uma pesquisa de Doutorado apontou que:

A visibilidade, ponto dos mais importantes para a população LGBT, ganha materialidade quando o movimento é chamado a ocupar espaços participativos dentro da estrutura institucional da sociedade política. Uma vez que tal estrutura é criada pelos governos em questão, as falas apontam para o papel de Lula, e com menor destaque Dilma, como determinantes na obtenção da visibilidade [...] (Alves, 2016, p. 168).

Logo, existe uma urgência para representatividades LGBTQIAPN+, bem como mulheres que estejam ou não nessa população. O campo democrático só é feito a partir de visibilidade de um recorte populacional que historicamente é dominado e apagado. Os dados anteriores demonstram isso.

Para Souza (2020), a ambição política é algo com mais percalços de eleições para mulheres, uma vez a exclusão desses corpos (as) dos espaços. Aqui se acrescenta a mesma validade de exclusão dos espaços de poder do Estado para as pessoas LGBTQIAPN+ que, em Sergipe, a única candidatura e vencedora tanto para vereadora, quanto posteriormente, para deputada estadual foi de uma mulher trans de um partido tradicionalmente de esquerda.

2. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DE MULHERES E LGBTQIAPN+ NO TRABALHO POLÍTICO EM ARACAJU E SERGIPE

Posteriormente à apresentação dos resultados, foi realizada uma análise de abordagem qualitativa com objetivo de a teoria engendrar com a realidade sobre as eleições de mulheres e LGBTQIAPN+ em Aracaju e no estado de Sergipe. Ao debruçar sobre os resultados numéricos, observou-se nitidamente as escassezes de candidaturas eleitas dessas populações que são vulnerabili-

zadas pelo sistema e pelo cistema¹⁹. Além desse fato, é notório que nenhuma mulher e/ou LGBTQIAPN+ foram eleitas (os, es) para os cargos de cheia do Poder Executivo municipal nem o estadual.

Os homens conseguem ocupar cargos “maiores”, ou seja, chegam a ocupar cargos de prefeitura e deputado estadual com mais facilidade que as mulheres e após se elegerem como deputados federais conseguem ocupar cargos como senador ou mesmo governador com maior facilidade (Costa-curta, 2016, p. 99).

Quando o pouco quantitativo de mulheres consegue alcançar cargos nas eleições, esses são aqueles que necessitam de menos números de votos. Existe então uma subordinação que é implícita. Nesse caso, as mulheres têm o espaço democrático de votar e/ ou se elegerem, porém, as opressões socio-culturais que atravessam suas trajetórias são marcadas por mais trabalho para conseguirem alcançar patamares em uma carreira política.

“As teóricas do patriarcado têm dirigido sua atenção à subordinação das mulheres e encontrando a explicação dessa subordinação na ‘necessidade’ masculina de dominar as mulheres” (Scott, 1995, p. 77). Essa submissão feminina diante da masculinidade provoca maiores demandas para seus (suas) corpos (as)²⁰. Refletir sobre como as relações sociais andam em conjunto com a realidade e modificam a história é buscar proximidade com uma totalidade crítica da formação sócio-histórica do país.

A construção dos poderes não está apenas nos âmbitos individuais e/ ou corporais. Está na esfera privada dos ambientes domésticos e, por consequência, está imbuída nos campos políticos. Refletir, por exemplo, o bai-

¹⁹ O “cistema” é a base de construção de um sistema que é controlado pelas pessoas cisgêneras onde essas, historicamente, construíram o que seria aceitável dentro das normas identitárias dos gêneros. Ele acontece e se perpetua através da dominação e opressão contra pessoas transgêneras, travestis, não-binárias e outras identidades de gênero que possam existir.

²⁰ Ao pensar na palavra “corpas”, se realiza o movimento de pensar protagonismo de mulheres trans e travestis que se identifiquem com as questões de gênero que estão em um nó único com outras formas de dominação e opressão nas relações sociais.

xo quantitativo de mulheres sendo vereadoras na Câmara dos Vereadores de Aracaju, ou no fato de que apenas em 2022 o estado de Sergipe elegeu duas mulheres enquanto deputadas federais, é assumir que a dominação está em conjunto com as opressões corporais, psicológicas, familiares e sociais. Tal fator recai sobre as violências de gênero.

A violência contra a Mulher é um fenômeno, o qual retrata expressivamente o resultado do processo histórico patriarcal, colonial, racista e capitalista ocorrido no Brasil, desde os seus primórdios. O número de denúncias, feminicídios e violência contra a mulher, e os caminhos tomados pelo Estado em termos de constitucionalização dos direitos sociais, civis e políticos das mulheres, representam alternativas de contenção das mobilizações sociais com vistas à manutenção da ordem. (Santos; Nascimento, 2021, p. 15)

As violências de gênero são resultantes desses processos de dominação masculina e que invadem as relações sociais provocando uma desestruturação ideológica e social entre quais os papéis dos homens e das mulheres, isso sem refletir nas questões que outros gêneros passam no cotidiano.

Um dos caminhos para lutar contra essas violações de direitos é a eleição de mulheres, uma vez que o poder também nas mãos delas representa uma maior segurança de políticas públicas, legislação e orçamento voltados para esse público, diga-se de passagem, que representa maior parcela populacional.

Segundo estudo da autora Souza (2020), existem fatores que influenciam esse afastamento das mulheres com o trabalho político, sendo eles a dupla jornada de trabalho com mais afazeres domésticos, a cultura de exclusão das mulheres no campo político, além de que mulheres tendem a se isolarem mais que homens para trabalhar, o que provoca menos possibilidades de elas buscarem entrar e participar e partidos políticos.

Para tal:

A criação das cotas políticas e partidárias exclusivamente não garante uma representação feminina mais inclusiva. O que se faz necessário é que os partidos políticos promovam mudanças internas em suas estruturas a fim de oferecer maior oportunidade e mais participação às mulheres. Pois, o único facilitador a inserção feminina para as mulheres que o possuem é a relação familiar e os apadrinhamentos. Para que de fato as mulheres conquistem espaço e visibilidade na política é preciso que as estruturas organizacionais dos partidos transformem suas relações de gênero interna e externamente. E por fim uma reforma no sistema político que permitisse maior rotatividade de parlamentares nos cargos políticos. (Costacurta, 2016, p. 99).

Outros fatores podem ser acrescentados às sugestões acima, uma vez que modificar instituições políticas não garante mais cargos políticos de mulheres nas disputas eleitorais, mas também uma nova estruturação social, uma vez que é no cerne das formas de opressões apresentadas pela consubstancialidade²¹ que as estruturas serão modificadas.

Ao realizar esses pontos de análise do levantamento das candidaturas de Aracaju e em Sergipe, ficaram nítidas como a complexidade histórica abarca um sistema político que exclui e inviabiliza maiores representatividades de mulheres na política. Enquanto os cargos eleitorais estiverem em mãos majoritariamente masculinas a democracia, em seu sentido real, não está protegida. “A democracia manteve a concepção de segurança pública como a guerra contra o inimigo, este variando entre “bandidos”, militantes de movimentos sociais, jovens negros e pobres, loucos, traficantes, pessoas LGBTIs, indígenas” (Teles, 2018, p. 79)

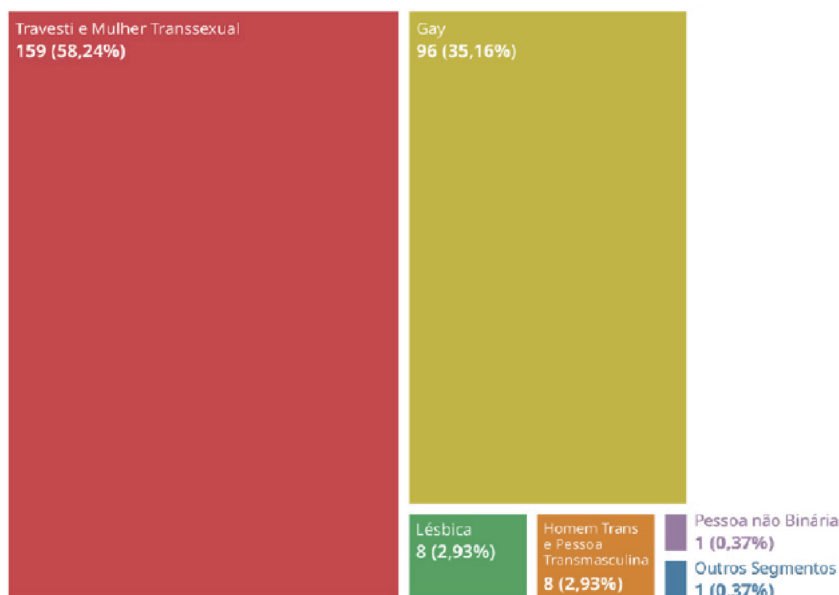
Essas questões são reflexos também de um país que mais apresenta casos de feminicídio, uma nação que tende a dominar, explorar, oprimir e

²¹ “A tripla constituição do sujeito-gênero, raça/etnia e classe afasta a ideia de sua unicidade. Ao contrário, ele é múltiplo e contraditório, mas não-fragmentado” (Saffioti, 2004, p. 37). Acrescenta-se o entendimento de que a categoria sexualidade também está presente nessas estruturas, uma vez que suas nuances representam apagamento histórico de suas comunidades.

ocultar suas mulheres e ao realizar isso perde suas oportunidades de reais crescimentos.

Outro ponto a ser observado é sobre a população LGBTQTAIPN+ que vivencia no Brasil a conjuntura do país que mais mata suas comunidades. Essas violações de direitos também representam um descaso e apagamento social onde não existem políticas de garantia à vida. Fazer parte dessa sigla quer dizer lutar pela sobrevivência diária.

Gráfico 6 - Número de mortes de LGBTI+ no Brasil, por segmento, em 2022



Fonte: Acontece LGBTI+, Grupo Gay da Bahia, Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil, 2022.

Refletir sobre o gráfico acima é perceber que existem duas comunidades que passam por mais violências. No caso dos homens gays, existe a incongruência no imaginário masculino de que todos precisam se comportar de maneiras iguais, apresentando um ideário do macho, mas quando a realidade

aponta o contrário, a heterossexualidade exprime sua opressão em forma de violência.

No caso de travestis e mulheres transexuais, a questão se torna mais densa e complexa, uma vez que o “cistema” demanda que não exista a auto-descoberta de um outro gênero, exceto o de nascimento. Nesses casos, essa população que desabrocha nas suas relações sociais para o gênero oposto sofre violências com requintes de crueldade, nesse caso, os dados estatísticos denunciam essas violações.

Assim, a visibilidade é entendida como a mais significativa conquista do movimento LGBT durante o período analisado. Ela representa o reconhecimento, o ser ouvido, o transitar pelas instituições políticas e o adentrar os espaços de participação. Nesse sentido, é necessário afirmar que a voz do subalterno ganha legitimidade e reconhecimento no e por meio do Estado. A partir da ocupação dos espaços participativos criados, o discurso produzido passa a compreender que a ruptura com a condição subalterna ocorre pela inserção e legitimação nos espaços institucionais formais (Alves, 2016, p. 170)

Realizar o movimento contrário às violências é persistir na luta contra os poderes hegemônicos que permeiam as vidas LGBTQIAPN+. Ocupar os espaços participativos é uma das poucas estratégias para essa população se levantar e resistir diariamente. Um primeiro passo é de garantir a constante representatividade de suas trajetórias e narrativas políticas que questionam a subalternidade, principalmente no campo político, a principal ferramenta de garantia a partir do Estado e pela via democrática.

Por outro lado, não se para nesse primeiro passo, como o exemplo da representatividade a partir da eleição de uma mulher trans, como a vereadora mais votada e posteriormente como deputada estadual em Aracaju e Sergipe, respectivamente. A luta é um movimento que entende a história e faz frente ao que está posto como verdade absoluta. Galgar que mais pessoas LGBTQIAPN+ ganhem orçamento e importância dentro dos partidos políticos é outro passo importante na transformação social.

A questão da disputa orçamentária para políticas públicas financiadas pelo Estado voltadas para as classes subalternizadas pelas estruturas patriarcais, heterocisnormativas, classistas e racistas, deve vir acompanhada por essas maiores representações, uma vez que é na disputa da arena política que convergentes e divergentes levam as demandas das populações que as elegeram.

Para Barbosa e Mendonça (2023), no cotidiano e imaginário social, o poder precisa estar nas mãos de homens brancos, cisgêneros e héteros, uma vez que pessoas LGBTQIAPN+ ou aliados (as, es) apenas levariam as suas pautas e demandas para reverter tal imposição. Essas representações precisam realizar um movimento constante e exaustivo de informar para eleitoras (es) que lutam também por causas mais amplas, como saúde e educação.

Reverter esses quadros é contribuir com uma sociedade que prove e viva de uma nova sociabilidade. Garantir melhorias na vida privativa das mulheres é possibilitar que tenham mais tempo e espaço na vida para participar de política e se candidatarem, ao passo que, para as pessoas LGBTQIAPN+, a questão é sobreviver a esse apagamento social para que tenham mais acesso às eleições e estejam em contato com novas possibilidades.

As melhorias de participação política são realidades que urgem há anos no país que é tão violento, preconceituoso e dominador de mulheres e LGBTQIAPN+. Reformular e transformar as casas dos poderes legislativos e executivos é garantir cidadania e uma vida material plena para que possam também exercer política, seja em Aracaju, em Sergipe, bem como no Estado brasileiro a fim de combater o ódio do conservadorismo que assola o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que essa pesquisa é um pontapé inicial e requer maior tratamento com novas temporalidades futuras para um acompanhamento do cenário político de Aracaju no estado de Sergipe atrelados a novos aponta-

mentos teóricos. Por outro lado, a pesquisa apresentou dados que podem ser importantes para o território sergipano a fim de reformular novas estratégias do trabalho político com representatividade, mais do que isso; tomadas de decisões nas mãos de mulheres e/ou pessoas LGBTQIAPN+.

Questionar sobre a teoria também foi importante, uma vez que a realidade só existe enquanto movimento entre a prática e o referencial teórico. Abranger novos conceitos das ciências políticas ao pensar gênero e sexualidade, além de políticas públicas, é estar atrelada às lutas identitárias da atualidade, em que as subjetividades de sujeitas (os, es) são de extrema valia.

Acrescido ao fato anterior, é necessário ir além das lutas representativas que atrelam identidades à visualização de imagem da população. Os movimentos sociais também devem estar em conjunto com a classe trabalhadora para que de fato existam novos caminhos a serem trilhados pensando em uma revolução no Estado.

Movimento revolucionário necessita de olhares de uma dimensão contra hegemônica, unida também ao movimento contra o sistema classista e racista. Mudar essas estruturas de dominação é lutar contra um sistema socioculturalmente construído para exterminar LGBTQIAPN+, além de dominar mulheres. Tais questões são possíveis de serem combatidas através do movimento social, dos conselhos de direitos, mas principalmente com mais candidaturas e mais pessoas, desses recortes sociais, eleitas.

A conjuntura da formação sócio-histórica do Brasil é ampla, complexa e democrática, portanto, a separação dessas populações vulnerabilizadas pelo sistema apenas contribui para o desmembramento de uma luta aguerrida. Ao pensar sobre a exploração das classes sociais em um nó com as formas de dominação e opressão contra os gêneros, as sexualidades e as raças, são realizadas engrenagens que permitem um caminho de novas formas de resistência e existência.

Nadar contra a corrente é ir contra a maré hegemônica de um Estado que violenta e se omite perante as desigualdades contra mulheres e/ou LGBTQIAPN+. Sergipe e a sua capital, Aracaju, ainda são palcos de uma política controlada e executada por homens cis e héteros.

Enquanto reflexo dos resultados da pesquisa, as legislações são, historicamente, voltadas para o ser masculino, é desolador, porém, existe uma política que se sobrepõe a esse papel: a das vidas que importam e que devem exercer suas decisões baseadas em suas demandas.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. **Movimento LGBT, participação política e hegemonia**. Tese (Doutorado em Ciências Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BARBOSA, C. C. D.; MENDONÇA, R. R. S. da. A participação política LGBTQIA+ como caminho para assegurar direitos humanos. **Oikos: Família e Sociedade em debate**, v. 34, n. 1, p. 01 – 21, Viçosa, 2023.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Difusão Europeia do Livro, Paris, 1967.

COSTACURTA, M. S. **Participação política das mulheres: do âmbito partidário ao comportamento legislativo**. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS LGBTI+ NO BRASIL.

Dossiê 2022:

Mortes e Violências contra LGBTI+ no Brasil. Acontece Arte e Política LGBTI+; ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais); ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos). – Florianópolis, SC: Acontece, ANTRA, ABGLT, 2023.

SAFFIOTI, H. I. B. Diferença ou Indiferença: gênero, raça/etnia, classe social. GODINHO, T; SILVEIRA, M. L da (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, p.35-42, 2004.

SANTOS, A. da S.; NASCIMENTO, M. V. do. **Governo Bolsonaro e seus**

reflexos na política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 20 (2): 71-99, jul. /dez. 1995.

SOUZA, F. T. **Representação Feminina no poder legislativo:** cotas eleitorais de gênero e o papel do partido político. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

TELES, E. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. **O ódio como política:** a reinvenção das direitas no Brasil. Boitempo, São Paulo, 2018.

TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Resultados.** Disponível em: <https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/seai/r/sig-eleicao-resultados/home?p0ano=2022>. Acesso em: 05 de novembro de 2023.

DA TRUCULÊNCIA DA DITADURA, AO “ESTRELATO” EM TEMPOS DEMOCRÁTICOS: A ARTE COMO APOIO ÀS DIVINAS DIVAS NA TERCEIRA IDADE

Margarida Maria Araújo Bispo

As Divas fazem parte do meu mundo e Eu do delas. Elas
nunca foram estranhas
para mim... (Leandra Leal, 2017)

Assim como Leandra Leal (2017), sempre tive contato com Divas que fizeram parte da minha história. Não tive um palco de teatro, mas uma mãe costureira que fazia mágica com tecidos no período de carnaval para as Divas da minha cidade: Pan, Max, Noan, Rick, Mick dentre outros que abrilhantavam os bailes carnavalescos nos Clubes da minha cidade. Penso que esse foi o motivo da conexão entre a película *Divinas Divas*, e eu; o que para muitos pode parecer anormal, para Leal (2017), em suas colocações como narradora-personagem, era algo comum, assim como para mim, e esse contato fez-me querer ver se a arte teve e ainda tem o poder de modificar a vida das *Divas* ao chegarem à terceira idade. Hoje, adulta e pesquisadora, entendo, assim como a diretora de “*Divinas Divas*”, que tivemos o desprazer de nascer e crescer em meio à Ditadura Militar, porém nossos olhos foram camuflados pela alegria daquelas que a sociedade apontava como anormais e esquisitas, mas que iluminavam não só os grandes centros como as pequenas cidades, com o glamour da arte.

É notório que a problemática a qual permeava a vida de travestis, homossexuais e transexuais em diferentes períodos da Ditadura brasileira resiste até os dias atuais, e que a população LGBTQIAP+ continua a sua peleja para se fazer ouvir, agora, também na terceira idade. As protagonistas do Documentário “*Divinas Divas*” foram resilientes e conseguiram chegar ao século XXI como exemplos a serem seguidos, além de ícones para a população LGBTQIAP+, uma vez que a sociedade as tratava, e ainda as tratam, como anormais.

Para Foucault (2018), muito do que acontece com o homem está intimamente ligado à “anormalidade” que a ele é imposta pela sociedade da qual faz parte. Logo, ser LGBTQIAP+ é uma anormalidade sem precedentes. Vale ressaltar que, para muitos que fazem parte da sociedade, tê-las/tê-los perto de suas famílias se constituiu e ainda se constitui em um problema social grave. Nas décadas de 60 e 70 do século XX, nos bairros de classe média, as famílias elaboravam planos complexos e estes eram custeados pelo governo para expulsar de “seus bairros” as travestis que neles habitavam. Esse comportamento consistia, e hoje ainda consiste, em transfobia, lesfobia e homofobia estrutural, que infelizmente ainda se faz presente em nosso meio, atualmente, de forma virulenta. Esses comportamentos advêm de uma cultura milenar que oprime, menospreza e agride os que estão fora da curva estabelecida pelos membros da “sociedade” em um dado momento histórico.

É por meio dessa realidade que as políticas públicas voltadas para os grupos LGBTQIAP+ ainda é uma tênue linha frágil que o preconceito faz questão de preservar e passar para as gerações futuras como uma herança “maldita”. Herança essa que julgou e julga, descapacitou e ainda descapacita os/as jovens “considerados “anormais” pelo simples fato de possuírem uma imagem distorcida para a sociedade da qual faziam e ainda fazem parte atualmente. Ora, ser diferente amedronta a quem as/os cerca, uma vez que, no mundo preto e branco, em que a maioria dos seres humanos vive, ainda não existe abertura para cores vibrantes que deem as/aos que delas estejam próximas/próximos à nesga de alegria a que não estão acostumados.

É com base nesse pensamento que escrevo este artigo cujo objetivo é analisar a relevância social da obra fílmica *Divinas Divas* dirigida pela atriz brasileira Leandra Leal em 2017, na vida das travestis e transexuais na terceira idade. Para atingir esse objetivo, dialogarei com Foucault (2001), Foucault (2018), Butler (2003), Kayser (1986) e Castells (2018), dentre outros autores. Metodologicamente, o texto é qualitativo de cunho bibliográfico e será divi-

dido em quatro partes, a saber: Introdução, partes um e dois e conclusão. A obra fílmica utilizada neste texto retrata a história de oito transformistas que foram pioneiras nesta arte no Brasil, as artistas retratadas são: Divina Valéria, Camille K., Fujika de Holliday, Eloína dos Leopardo, Marquesa, Rogéria, Brigitte de Búzios e Jane Di Castro.

Na película, Leandra Leal (2017) consegue captar momentos marcantes que fizeram parte do entretenimento das *Divas*, bem como as relações que elas possuíam com suas famílias e com a sociedade da qual faziam, e algumas ainda o fazem. Vale ressaltar que a maneira pela qual chegaram à terceira idade é explorada com gentileza e humanidade por uma jovem que não deixou de ver a beleza por trás das marcas do tempo. É notória a preocupação da diretora em mostrar a resiliência que as *Divinas Divas* possuíam e como a arte foi fundamental para que as transformistas chegassem ao século XXI senhoras das suas histórias, pessoas dignas e acima de tudo inspirações para as futuras gerações.

JOVENS SENHORAS, DIVAS: A ARTE COMO EMPODERAMENTO NA TERCEIRA IDADE

A arte é divina
demais para ser
normal...

Todos os artistas têm uma
iluminação diferente.

Camille K²².

O documentário fílmico “*Divinas Divas*”, dirigido pela atriz Leandra Leal, em 2017, retrata a arte de oito transformistas brasileiras: Divina Valéria, Camille K., Fujika de Holliday, Eloína dos Leopardo, Marquesa, Rogéria,
²² Camille K, nascida com o nome de Carlos Alves, é uma atriz brasileira. Camille K começou a atender por esse nome na década de 60 quando se descobriu uma mulher trans. (Leal, Leandra. *Divinas Divas*. Documentário. Netflix: Los Gatos: Califórnia, 2016).

Brigitte de Búzios e Jane Di Castro, sendo as últimas quatro *in memorian*. A epígrafe inicial retrata bem o que as oito representam e representaram enquanto transformistas: estrelas com luzes diferentes, porém todas belas. Esse documentário aborda a importância das travestis no período negro pelo qual o Brasil passou entre os anos de 1964 até o início dos anos 80 e de como essas jovens senhoras atravessaram a fase adulta para a terceira idade.

No período em que a Ditadura Militar governou o Brasil, a arte do transformismo passou a ser o sustentáculo dos teatros, dentre os quais, se encontrava o Teatro Rival. A arte e os teatros como o Rival, de certa forma, salvaram a vida de muitas travestis e transexuais naquele período, lhes permitindo chegar, assim, à terceira idade. Vale ressaltar que nem todas as travestis tiveram a mesma trajetória. Muitas foram perseguidas pelos policiais por serem correlacionadas à prostituição e, conseqüentemente, à pobreza, como relatou Fernando Gabeira (2016), em seu livro: *“O que é Isso, companheiro”*, lançado em 29 de outubro de 1979. Assim como passaram pela *“Peste Gay”*, a forma que fora denominada a aids nos anos 80, o estigma da doença ainda faz parte de muitas dessas mulheres nos dias atuais, como bem o citou Gabeira (2028) em sua obra. Ao expor a situação de vulnerabilidade social, das travestis e transexuais que driblaram a morte na juventude e na fase adulta, mas que carregam consigo o estigma da aids, o autor expõe uma nova realidade social que está sendo vivida por uma população que não sonhou em viver mais que 35 anos.

Outro ponto que acaba por vitimar travestis e transexuais são as aplicações de silicone e uso de hormônios sem prescrição médica. Essas práticas são realizadas pelas próprias travestis e transexuais. Esse processo é citado no filme por uma das Divas como sendo um dos principais fatores de adoecimento na terceira idade para muitas que seguiram adiante sem o estigma de serem apontadas como aidéticas. O tema saúde na terceira idade foi recorrente no filme, uma vez que duas Divas tinham sérios problemas de saúde. Em maio de 2015, uma das Divas acabou falecendo no Hospital Miguel Couto, pertencen-

cente à Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. João Marcos Roberto Fay-Cahen, 71 anos - o duplo de Marqueza -, tinha sérios problemas de saúde. Foi encontrada/o pela atriz Leandra Leal em uma maca deixada em um canto por não “caber” nas gavetas do necrotério do Hospital Municipal.

O estigma de ser homossexual e obeso o perseguiu até na hora de sua morte, que não foi mais aterrorizante devido à sensibilidade da atriz Leandra Leal. A realidade de Marqueza é nos dias atuais a de muitas/muitos LGB-TQIAP+ idosas/idosos. Em 2013, João Nery, por ocasião da aprovação do Projeto de Lei que leva o seu nome de autoria do/da então Deputado/Deputada Federal Jean Wyllys (Psol-RJ) e Érika Kokay (PT-DF), demonstrou sua preocupação com a terceira idade LGB-TQIAP+ ao explicar:

Também luta pelos direitos da população LGBT idosa, que muitas vezes tem dificuldade de acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à aposentaria. A situação é peculiarmente complicada entre as travestis, segundo João. Por falta de oportunidades de emprego, muitas têm que recorrer à prostituição. — A média de vida de uma travesti é de 35 anos de idade. Ou ela morre de Aids ou morre de drogas ou morre assassinada. Outra causa comum é o suicídio — disse. De acordo com João, muitas travestis e transexuais acabam abrindo mão de sua identidade de gênero na terceira idade para ter acesso a tratamentos médicos e ao amparo da família. — Muitas travestis chegam à velhice sem família porque fugiram de casa. Para ter tratamento médico, voltam a se vestir como homem porque a documentação é masculina. Você abre mão da sua identidade de gênero para ter acesso à saúde e talvez à família — lamentou. (Agência Senado, 2013)

Essa foi a realidade de Marqueza durante boa parte de sua vida. De dia, vestia-se como João Marcos Roberto Fay-Cahen; à noite, era a exuberante Marqueza. A fama internacional e a luta como ativista renderam-lhe a glória entre as pessoas do meio. Em seu auge, optou pela discrição para não magoar a “mamãe”, como ela gentilmente dirigia-se à genitora, mas, à noite, passava a ser quem ele realmente era: Marqueza. As falas de todas as Divas eram pautadas nas lembranças dos tempos áureos de suas vidas. As falas das artistas foram permeadas com os ensaios do musical, recordações do perío-

do áureo das apresentações das transformistas, lembranças de episódios que envolviam as famílias como bem lembrou a Marquesa do período em que fora internada em um manicômio para “tratar” a sua homossexualidade, e os embates com os policiais na época da Ditadura. Esses embates foram os embriões das lutas dos LGBTQIAP+, e era o início das lutas por uma identidade. Castells (2018) diz que nossa identidade está atrelada ao nosso conhecimento, que é invariavelmente uma construção, não importando o quanto possa parecer uma descoberta e que nunca está dissociado da necessidade de ser conhecido. Ora, a construção da identidade está, sim, atrelada à relação de poder, uma vez que as identidades sociais são introduzidas pelas instituições sociais que têm como objetivo o fortalecimento do poder para com os/as atores/atrizes que fazem parte da sociedade, legitimando, assim, as ações que utilizam para descrever e explicitar as funções que cada ator/atriz possui para com a sociedade em que está inserido/inserida.

É por meio desse contexto que as Divas passaram a construir sua identidade. Nas falas de Eloína dos Leopardos e Divina Valéria, fica perceptível que, apesar de as travestis e transformistas não possuírem o costume de falar sobre política, eram abordadas por policiais que passavam horas perguntando detalhes da vida íntima, do sexo biológico e sobre a sexualidade de ambas. Imaginar esse tipo de abordagem naquele período faz-me perceber como a sociedade ainda não acompanhou a evolução dos estudos de gênero e sexualidade. Poucos ainda têm acesso aos estudos que abordam a temática, mas é por meio da arte que surge, e quem tem acesso à arte passa a ter curiosidade para conhecer a realidade que cerca as pessoas homossexuais e transexuais representadas por meio da ficção.

Notadamente, a teledramaturgia e o cinema vêm cumprindo seu papel enquanto arte, nos últimos tempos, mais e mais filmes, documentários, novelas e séries abordaram a temática LGBTQIAP+. Isso significa que a procura pela temática venha sendo atendida e, principalmente, atendida pelos/pelas

diretores/diretoras não só no Brasil como no mundo afora. Filmes potentes como “*Divinas Divas*” denunciam fielmente as angústias, decepções e glórias da população LGBTQIA+ no Brasil e no mundo. Um exemplo de sucesso internacional é a série polonesa “*Queen Loretta*”²³, que aborda a temática presente na obra fílmica aqui analisada: a luta pela identidade X a opressão da sociedade devido ao sexo e gênero das personagens na terceira idade.

Butler (2003) afirma que tanto o sexo quanto o gênero são construídos socialmente, portanto não é possível conceber o primeiro como sendo natural. Ora, se o caráter do sexo é imutável, há a possibilidade do construto do chamado “sexo” ser culturalmente construído quanto ao gênero. Em suma, quiçá o sexo sempre tenha sido o gênero e que a distinção entre ambos seja nenhuma.

Vladimir Safatle, em sua obra “Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão”, lembra que o gênero só foi conceitualizado no campo clínico em 1968 por Robert Stoller em sua obra “Sexo e Gênero”. Safatle (2015), ao escrever o artigo, insiste em um regime próprio a de identidades sexuais, para além de seu vínculo rigoroso com a diferença anatômica de sexo. Essa teoria desenvolvida pela autora será adotada posteriormente pelas teorias feministas com o intuito de dar ênfase na construção do caráter construído em torno da identidade feminina.

É em meio a esses debates sobre gênero e sexualidade que as transformistas brasileiras são obrigadas a sobreviver nas décadas de 60,70 e início dos anos 80 do século XX no Brasil. A fuga, que muitas delas impetraram naquele momento conturbado para a América do Norte e Europa, deu a elas a possibilidade de conviver com outras culturas e, consequentemente, possibilitou que tivessem acesso aos estudos realizados sobre gênero e sexualidade.

²³ Série polonesa, ver artigo publicado com o título: FICÇÃO E REALIDADE: OS LIMITES DO SILENCIAMENTO NO CONTO DAYS OF WINE AND ROSES E EM QUENN LORETTA. (Bispo, 2021)

No Brasil, os hormônios femininos e cirurgia de redesignação ainda eram uma novidade para as travestis na década de 60. Os médicos brasileiros eram proibidos de realizar a cirurgia e aqueles que, por ventura, se atrevessem a ir de encontro às ordens ditatoriais sofriam sanções do governo. O caso do médico Roberto Farina é uma das lembranças das Divas no documentário, por ter declarado em um seminário ter realizado cirurgias de redesignação e teve que responder pelo seu ato à justiça.

Ao relemburar o episódio, Divina Valéria diz que, quando foi trabalhar no famoso *Carrousel de Paris* - boate francesa famosa pelos shows de transformismos -, ficou deslumbrada com os corpos trabalhados das transformistas que já faziam parte do elenco da famosa boate francesa. A transformista fala com entusiasmo do encontro que teve com Marie-Pierre Pruvot “Bambi” que, nos anos 60/70 do século XX, já tinha o corpo transformado pelos hormônios femininos que fazia uso, e pela cirurgia de redesignação. Para a transformista brasileira, Bambi passou a ser o ideal a ser alcançado e, no início dos anos 70, volta ao Brasil como uma das principais transformistas do *Carrousel de Paris* para realizar shows no Rio de Janeiro.

A volta de Divina Valéria ao Brasil a faz ser uma das principais ativistas dos direitos da população LGBTQIAP+ no Brasil no período da Ditadura. Ela e Eloína dos Leopardos participaram ativamente da luta em defesa das travestis, gays e transgêneros, foram as transformistas mais requisitadas pelos policiais no período para prestar esclarecimentos sobre a “condição” que, para os policiais, era abjeta. A popularidade que adquirem por meio da arte dá às Divas visibilidade e uma pseudosegurança que as demais não possuíam, e elas aproveitavam essa condição para reivindicar o direito de ir e vir, de saírem vestidas com a identidade de gênero que possuíam. Ora, a nesga de liberdade que as Divas possuíam estava intimamente ligada à não exposição política que possuíam e ao fato de que possuíam amigos abastados que as reconheciam e apreciavam o trabalho por elas realizado, porém elas ainda

tinham que esconder o seu Eu verdadeiro por roupas do sexo masculino, devido à rigidez da sociedade em que estavam inseridas. Butler (2003), na sua obra Problema de Gênero, diz que:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (Butler, 2003, p. 59).

Ora, mediante as palavras de Butler (2003), fica nítido que as Divas tinham que repetir constantemente o que a elas era imposto por uma sociedade opressora. Aqui, refiro-me não só ao governo repressor, mas, também, às famílias que encaminhavam seus/suas filhos/filhas para manicômios com o intuito de curá-los/curá-las da “doença” que tinha se instaurado em seus corpos e mentes. Esse tratamento foi dado à Marquesa, por sua mãe, graças à influência de uma irmã que não achava correto o “irmão” vestir-se de mulher. É comovente ver que, por trás da delicadeza de uma das melhores transformistas brasileiras, pode-se perceber um ser humano oprimido e que acaba por se acomodar na “pele” que usa durante o dia para, à noite, retirá-la e deixar aparecer seu verdadeiro Eu. A preocupação com a mãe pode ser vista nas palavras de marquesa:

Marquesa: Eu tive uma infância maravilhosa, meus pais eram classe média alta, eu morei aqui na Avenida Atlântica com eles e tudo, e tive tudo o que eu podia ter pra ter uma educação primorosa. O sonho de mamãe é que eu fosse diplomata. Mamãe nunca aceitou isso. Nunca aceitou, e eu respeitava isso, eu não misturava com ela. (Fala transcrita *ipsis litteris* do documentário pela autora, 2023).

Marquesa, ao falar da “mamãe”, sempre o faz com carinho demonstrando o porquê da sua escolha. Ela era o motivo do apagamento do seu verdadeiro Eu. Não magoá-la era o que a mantinha firme, mesmo que sua essência perdesse o brilho durante a luz do sol, mas, à noite, tal qual uma fênix,

ela ressurgia plena e magnífica para encantar com suas performances. Butler (2003) nos diz que a identidade é performativamente constituída pelas “expressões” tidas como seus resultados. Entendo, após refletir muito sobre as leituras realizadas nos últimos três anos, que a travesti não é uma cópia ou uma imitação da mulher “original”, mas que a mulher “original” também faz uso dos atos repetitivos para “construir” sua identidade. Por meio das leituras realizadas, entendo o que a Simone de Beauvoir quis dizer quando escreveu sua célebre frase: “Ninguém nasce mulher, torna-se”. A querida Marquesa tornou-se uma mulher fina, elegante, culta e, acima de tudo, guerreira, porque esconder seu Eu em uma pele que a ela não pertencia é característica de pessoas fortes e de caráter íntegro.

Assim como a Marquesa, que foi salva pela arte, a Eloína dos Leopardos também o foi e retribuiu realizando uma revolução no Brasil por meio da arte. Eloína ousou criar o musical Noite dos Leopardos em que uma travesti subia ao palco com homens héteros a mostrar a bunda, rebolando e venerando uma travesti. No final da Ditadura, Eloisa foi a primeira rainha de bateria em 1976 de uma das mais famosas Escolas de Samba do Rio de Janeiro, Beija-Flor. Esse episódio se deu na era Geisel (1974-1979). A ousadia da Escola de Samba e da transformista escreveu seus nomes na história recente brasileira e, conseqüentemente, Eloína, tem lugar de destaque na história dos LGBTQIAP+, não só do nosso país, mas do mundo. No decorrer da análise, duas Divas ganharam um carinho especial, no entanto, a similaridade que possuem com duas pessoas especiais em minha vida: Fujika de Holliday e Kamille K. Fujika tornaram-se “queridas” para mim.

Quando me debrucei para assistir ao filme, Fujika de Holliday passa a chamar a atenção por sua atitude tímida, uma mulher que ouve e mantém-se em um patamar superior, não um patamar esnobe... é como se ela fosse um oráculo que pudesse ver nosso futuro e passado, uma deusa olimpiana LGBTQIAP+. No palco, a timidez a abandona e a performance a torna surpreenden-

te. Ela é ímpar no que se propõe a fazer. Já Camille K. possui uma fragilidade similar a um ser místico, é como se ela fosse um elfo que a qualquer momento desaparece por meio de um halo de luz. No entanto, a estrutura frágil camufla uma mulher forte que possui múltiplas qualidades no que diz respeito à arte. Durante o dia, trabalhava como cabeleireira sendo a encarregada de produzir nomes famosos da arte como a cantora Marlene e, à noite, sendo transformista, levando seu halo de luz como pequeno elfo para uma floresta de homens oprimidos pela Ditadura Militar.

Para além dos trabalhos realizados da Camille K. e Fujika de Holliday, temos ainda a Eloína dos Leopardos, a Brigitte de Búzios e a Jane Di castro que fizeram história nos palcos e em telenovelas. A Brigitte de Búzios tem uma ligação profunda com a Marquesa, ambas foram enviadas para o mesmo manicômio para tratar da “doença” que possuíam. Em uma fala no documentário, Brigitte diz a Leandra Leal:

Leandra Leal: Com catorze anos o que que você expressava para te internarem? Brigitte de Búzios: Eu já queria ser o que eu sou. Leandra Leal: Que é? Brigitte de Búzios: Eu não sei o que eu sou. Não sei me definir, mas... Entende? Leandra Leal: Você tinha o desejo assim de ser mulher? Brigitte de Búzios: Não... Não era ser mulher... Não... Talvez... (Leal, Leandra. Divinas Divas. Documentário. Netflix: Los Gatos: Califórnia, 2016).

Brigitte de Búzios continua seu fluxo de lembranças e diz: “Eu me lembro de um dia na escola”. De acordo com a memória de Brigitte, segue um diálogo entre ela e a professora:

Professora: Aí o que você quer ser? Brigitte de Búzios: Eu quero me casar, ter filhos e cuidar da casa. E ser dona de casa. Brigitte: A professora levou um choque, né? No Liceu francês. Aí a gente, falava as coisas, entende? Depois é que a gente aprende a se controlar, não pode falar tudo o que pensa, aquilo que quer, né? A gente tem que ser piano, né? aos poucos a gente aprende. E com a insulina, com a sonoterapia

aprendi abaixar ao tom e concordar com a sociedade, por que a gente não pode ser contra a sociedade se não a gente vira o que? Um animal, em extinção? (Leal, Leandra. *Divinas Divas*. Documentário. Netflix: Los Gatos: Califórnia, 2016).

Na fala de Brigitte, entende-se que, à medida que amadurece, ela encontra um ponto de equilíbrio para viver com a sua identidade de gênero e, mais uma vez, a arte dá vida a uma transformista ímpar e esta emprestará à ficção seu duplo²⁴ até que os harmônicos tempos depois façam a sua mágica e a transforme no ícone: Brigitte de Búzios, que presenteará o público até o século XXI, uma arte magnífica que impressionaria a quem ela assistisse.

A arte também trouxe de presente às nossas vidas, a magnífica Jane Di Castro, que abrilhantou não só os palcos brasileiros, mas os palcos da França, Luxemburgo, Nova York, assim como a Brigitte de Búzios fez parte de telenovelas famosas no século XXI, dando visibilidade às travestis por meio da arte cênica. Jane Di Castro teve ainda uma representatividade imensurável à população LGBTQIAP+ quando se casou com Otavio, com quem conviveu por 51 anos. Esse relacionamento serviu como exemplo para muitos casais que precisaram conviver com a dor de serem considerados anormais pela sociedade em que convivem, sobre o que a sociedade considera monstruoso. Foucault (2001) diz:

O monstro humano combina o impossível como proibido e, durante boa parte do medievo, serve como o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias. Mesmo sendo o princípio de inteligibilidade de todas as formas da anomalia, o monstro é, em si, ininteligível ou dotado de uma inteligibilidade tautológica. Neste contexto, o anormalé, no fundo, um monstro cotidiano, um monstro banalizado (Foucault, 2001, p. 71).

²⁴ Com Lacan ([1948]1966/1998b), o duplo vai encontrar seu lugar na elaboração teórica de um modelo da constituição do sujeito, o estádio do espelho.³ Os modelos, enquanto ficções, podem ser elaborações metapsicológicas, como no ensaio de Freud (1919h). Esse modelo metapsicológico ensaístico precede o modelo dialético do estádio do espelho (Lacan, 1949/1998b) e o modelo óptico (Lacan, 1961/1998c).

Ora, para o autor, o indivíduo a ser corrigido é um fenômeno normal, porém esse não é o caso de Jane Di Castro e Otávio, eles não tinham nada a ser corrigido, uma vez que o amor que sentiam um pelo outro era sublime e, acima de tudo, exemplar.

Deixei para abordar sobre a Rogéria por último, porque ela dispensa comentários e, acima de tudo, por ser polêmica. Cresci vendo a Rogéria dizer: Sou Astolfo Barroso Pinto, a Rogéria! Passei a entender a Rogéria após estudar sobre gênero, no entanto ainda vejo que preciso compreendê-la mais, pois ainda não sei o que ela queria que entendêssemos quando dizia: “Sou a travesti da família brasileira”. Seria uma ironia, ou ela realmente achava que as famílias a viam com bons olhos? Ora, essa resposta não poderá ser respondida uma vez que a Diva Rogéria não se encontra mais em nosso meio, porém, com a sociedade existente no período ditatorial, acredito que seja uma ironia, uma vez que as transformistas serviam para divertir, mas não serviam para conviver próximas às famílias “tradicionais”, em seus bairros tradicionais. No entanto, Rogéria foi sem dúvida uma das travestis que, por meio da arte, ajudou a mudar a forma como os LGBTQIAP+ eram tratados e retratados no período ditatorial. A homofobia naquele período, assim como atualmente, caminhava e caminha de mãos dadas com a atração reprimida que muitos homens héteros sentiam/sentem pelas travestis, muitos mantinham e ainda mantêm a atração reprimida e essa repressão acaba por desencadear violência e crimes hediondos contra a população LGBTQIAP+.

Dessa maneira, fica perceptível o quanto a arte ao longo dos anos foi e ainda é suporte para a população LGBTQIAP+. Foi e é por meio dela que travestis, transexuais e homossexuais militam e têm a missão de conscientizar àquelas/àqueles que fazem parte da sociedade brasileira. Em um país que possui a triste estatística de ser o que mais mata a população LGBTQIA+ no mundo, possuir representantes que levantem a bandeira da diversidade demonstrando as/aos oprimidas/oprimidos que não estão sozinhas/ sozinhos,

que a luta impetrada pelas/pelos “famosas/famosos” ou “anônimas/anônimos”, os quais, por meio da arte, buscam o respeito e reconhecimento não só por ela, mas pelo simples fato de serem reconhecidas/reconhecidos pela sua identidade sexual e não pelo sexo biológico que nasceram. Reconhecer a importância dessas pessoas que militam em todo o território nacional é obrigação de cada cidadã /cidadão, que reconhecem a importância da democracia e, acima de tudo, possuem respeito e amor ao próximo.

ENVELHECER COM DIGNIDADE: A ARTE COMO ALIADA DAS TRAVESTIS

A velhice é a paródia da vida.
Simone de Beauvoir

Simone de Beauvoir, ao declarar que a velhice é a paródia da vida, demonstra o respeito que a sociedade precisa ter para com os idosos que, na atualidade, vem sendo um tema recorrente para a/o brasileira/brasileiro. Nossa população está envelhecendo e, com ela, uma parcela que até a década de 80 não sonhava viver mais que 35 anos, as/os LGBTQIAP+. Ao abordar essa temática, a película *Divinas Divas*, por meio da sensibilidade de Leandra Leal, realizou a recriação de um período glorioso do teatro brasileiro. A obra filmica não só homenageou as artistas que foram responsáveis por sustentar o teatro pertencente à família da Leandra Leal durante a Ditadura Militar, mas pontuou sutilmente como o envelhecimento das protagonistas foi pautado na dor provocada pela passagem do tempo. Nos últimos tempos, apesar da violência para com os LGBTQIAP+, muitas/muitos estão chegando à terceira idade. A mácula que envergonha a população brasileira não foi capaz de amedrontar e esconder àquelas/àqueles que ousaram e ousam ser diferentes, anormais, disfuncionais.

Envelhecer não é mais um “talvez”, mas, sim, uma “certeza” para as/os LGBTQIAP+ que tiveram a oportunidade de sobreviver à violência que há tempos assola o Brasil. Cruz (2021) diz que:

As novas imagens do envelhecimento são, sem dúvida, expressões de um contexto marcado por mudanças culturais que redefinem o modo de construção das identidades. A concepção de velhice extrapola o aspecto meramente biológico e reflete também aspectos socioculturais e exige que a sua compreensão aborde a totalidade de aspectos que a circunda, inclusive as relações sociais de gênero a ela associadas. (Cruz, 2021, p.03).

Para muitas travestis e transexuais, as relações sociais e de gênero foram responsáveis para que a realidade que as cercava as fizesse abraçar a arte que passou a ser em suas vidas libertadora, possibilitando, assim, que, por meio dela, tornassem-se: cabelereiras, costureiras, transformistas, prostitutas. A última profissão ainda é vista como abjeta por muitos, no entanto tem que ser abordada porque é real na vida de LGBTQIAP+. Para Kayser (1986), o transformismo passa a ser visto como sendo grotesco. Ele diz que:

Grotesco – assim rezam os Fragmentos 75, 305, 389 – é o contraste pronunciado entre forma e matéria (assunto), a mistura centrifuga do heterogêneo, a força explosiva do paradoxal, que são ridículos e horripilantes ao mesmo tempo. Como na estética do século XVIII, os conceitos de caricatura, mas também os do trágico e do cômico, penetram agora nos enunciados: “A caricatura é uma vinculação passiva do ingênuo e do grotesco. O poeta pode empregá-la tanto trágica como comicamente” (N.º 396). (Kayser, 1986, p. 56-57).

Ora, para muitos, as travestis são caricaturas de mulheres, muitas pessoas chegam a ridicularizá-las ou silenciam-se e é devido à esses comportamentos que muitas travestis, na velhice, tendem a silenciar-se como se estivessem desistindo de lutar, o que, infelizmente, vem a ser o que os membros da sociedade que há muito apontavam-lhes o dedo, queriam ainda que, a juventude e os ideais abraçados as mantinham ativas e emponderadas. Se-

gundo Cheryl Glenn (2004), o silêncio muitas das vezes é usado por grupos dominantes para exercer mecanismos que controlem os indivíduos, ou grupos menos privilegiados a fim de proteger a hierarquia no âmago da sociedade, ou em um segmento da sociedade.

Para as travestis, chegar à terceira idade constitui em dois grandes desafios: passar pela juventude e vida adulta e possuir uma fonte de renda na velhice. Na atualidade, muitos são os entraves sofridos por brasileiras/brasileiros heterossexuais e, de maneira mais ampla, para os homossexuais, uma vez que as dificuldades se multiplicam, muitas/muitos passam a vida trabalhando na informalidade e não possuem seguridade social. O silenciamento das/dos LGBTQIAP+ se dá não só por meio da falta de oportunidade de emprego, exclusão familiar dentre outros fatores. Para além dessas realidades citadas, há ainda o preconceito existente nas empresas que não abrem as suas portas para oportunizar aquelas/aqueles que são, como o disse Foucault (2001), invertidos.

As *Divas*, ao serem convidadas por Leandra Leal em 2017 para fazer o documentário sobre o Teatro Rival, tiveram a oportunidade não só de demonstrar as suas performances no palco, mas, também, a oportunidade de resgatar histórias de vida riquíssimas que só puderam existir devido à arte. É de extrema importância frisar que a arte não deu apenas visibilidade às transformistas. A arte proporcionou a longevidade das oito protagonistas do documentário. Chegar à terceira idade com dignidade foi um privilégio que poucas travestis possuíram.

Ao longo da película, é fácil entender que algumas das Divas vieram de berços privilegiados, tinham frequentado colégios de elite, possuíam amizades poderosas. No entanto, as dificuldades não foram amenizadas devido aos seus privilégios pelo contrário. As transformistas passaram a ser mais e mais perseguidas, o que fica perceptível em uma passagem do documentário

quando Jane Di Castro diz: “A gente não podia nada: nem se vestir de mulher, nem usar a roupa que queria, nem dar entrevista dizendo isso”. Esse fato se deu na época da ditadura e, nos dias atuais, ainda pode ser visto, porém, diferentemente daquela época, existem ONGS como O Grupo Gay da Bahia fundada em 1980, primeira instituição a lutar pelos direitos dos LGBTQIAP+ no país, que denuncia as atrocidades cometidas para com o segmento social retratado. Dentre as atrocidades, pode-se perceber que a causa mortis de muitos LGBTQIAP+ ainda está intimamente ligada à violência, seja ela física ou psicológica. Para detalhar, vejamos os quadros abaixo que explicitam não só a causa mortis, mas os perfis, cor e as idades, dos envolvidos.

Quadro 1 – Levantamento de causa mortis LGBTQIAP+: Identidade de gênero, etnia, idade.

Número de mortes	Homicídios	Suicídios	Latrocínios
276	92%	8%	11%
IDENTIDADE DE GÊNERO			
Gays	Travestis e Transexuais	Lésbicas	Bissexuais e Homens Trans
51%	36,67%	4%	1,33%
ETNIA			
Branca	Negra	Indígena	Parda
28%	16%	1 indígena	25%
IDADE			
Adolescentes	Jovens	Idoso	-
1%	47%	1% (gay)	-

Fonte: Relatório grupo gay da Bahia, 2021.

O objetivo da inclusão desses quadros se dá, especificamente, para demonstrar que, assim como aparece nas estatísticas, pela primeira vez, um indígena, em 2021, então, nos últimos seis anos (2016 a 2021), o número de vítimas de assassinatos cometidos contra os LGBTQIAP+ da terceira idade vem merecendo destaque, assim como o número de suicídios entre os LGBTQIAP+ da terceira idade que vêm sendo vistos com preocupação nos relatórios do Grupo Gay da Bahia. Abaixo, observaremos os índices no quadro elaborado pelas autoras:

Quadro 2- Número de mortes LGBTQIAP+ de 2016 a 2021.

Ano	Número de vítimas
2016	01
2017	02 *
2018	11
2019	15
2020	19
2021	01

Fonte: Relatório grupo gay da Bahia, 2021.

O ano de 2017 está assinalado com um (*) asterisco porque uma das vítimas é a Brigitte de Búzios, que foi encontrada morta em seu apartamento em Copacabana no Rio de Janeiro. Na ocasião, o laudo apresentado foi suicídio. A transformista estava com 74 anos, morava só e estava depressiva desde a morte da tia que vivia com ela e foi citada no documentário como sendo um dos motivos para a Brigitte ter que sair cedo dos ensaios no Teatro Rival. O que nos chama a atenção é que, após a repercussão do filme *Divinas Divas*, a atriz tinha sido convidada a trabalhar em uma renomada rede televisiva, e passou a ter papéis bastante relevantes em uma novela e uma minissérie, todavia a solidão a que fora acometida, infelizmente, a fez tirar a própria vida.

Para além da temática vista na vida das Divas, Cruz (2021) aborda a violência na terceira idade quando diz:

O Estado brasileiro, ao longo dos últimos 32 anos, construiu alguns dispositivos legais de amparo à pessoa idosa, entre eles os que estão inscritos na Constituição Federal, constituindo diretrizes para a elaboração da Política Nacional de Saúde do Idoso, além do Estatuto do Idoso. Todavia, diante da realidade de violência parece que apenas a existência de dispositivos não é suficiente para o enfrentamento do problema. Como se percebe, atualmente no Brasil, existe amparo legal ao combate à violência contra o idoso, o que não existe é efetivação suficiente das medidas de prevenção por parte do Estado, nem a abertura de visão por parte da sociedade, muito menos conscientização e mais amor por parte das famílias. (Cruz, 2021, p.7-8)

A abordagem de Cruz (2021) demonstra que, mesmo por meio das dificuldades, a população idosa brasileira em que estão inseridas/inseridos as/os LGBTQIAP+ está conseguindo seguir o curso da vida. Vale ressaltar que a iniciativa de Leandra Leal em realizar o documentário *Divinas Divas* foi uma das mais belas homenagens realizadas para as transformistas brasileiras desconhecidas em solo brasileiro, e reconhecidas e glorificadas nos palcos mundo afora. Hoje, muitas pessoas puderam conhecer e reconhecer a importância das Divas para a arte brasileira em um momento triste pelo qual a população LGBTQIAP+ do país passou/passa devido ao fundamentalismo que permeia a sociedade de forma ostensiva nos últimos seis anos.

Para uma geração que teve as trevas no seu cotidiano, reviver os últimos anos por meio de notícias que denunciam crimes hediondos contra a população LGBTQIAP+ nos faz admirar a resiliência das Divas da Leandra Leal e das Divas que todos os dias acordam para viver mais um dia por meio da arte. As *Divinas Divas* foram transformistas que viveram tempos difíceis e souberam guardar estes momentos sufocantes com um sorriso em meio às lágrimas. Elas foram luzes em meio ao caos que fora instaurado no país. Cabe à geração da Leandra Leal, que faz parte da minha geração, e à de nossos filhos e netos, assistir a esse documentário com o olhar aguçado para que nunca mais o país tenha que passar por tamanha dor.

CONCLUSÃO

Vou te dizer uma coisa. É um canto do cisne lindo que eu vou fazer na minha vida... (Marquesa).

Observa-se que o documentário *Divinas Divas* faz parte de um dossiê da história do nosso país, ao dizer que irá realizar um canto do cisne na vida dela. Marquesa demonstra o amor que possuía pela arte e, ao mesmo tempo, é um agradecimento por tudo que pôde viver graças a ela. Foi por meio da arte que sua voz pôde ser ouvida, por meio da arte ela podia ser ela mesma desnudando-se, podendo, enfim, ser ouvida em meio ao silêncio que a sufocava.

Pela primeira vez, as vozes que foram silenciadas através do tempo puderam expor suas histórias sem que houvesse cortes, nem censura. Leandra Leal, naquele momento, fez nascer para a população LBTQIAP+ bem como para as pessoas Cisgênero um novo conceito: a mudança de postura para com os LGBTQIAP+. É fato, não foi e nem é fácil mudar, mas existiram pessoas que não deixaram de lutar e que se fizeram ouvir, mesmo que, para isso, tivessem que ser taxadas de loucas, promíscuas, dentre outros, adjetivos que nos recusamos a expressar neste artigo. Para que possamos entender essa realidade, Butler (2020) aborda o seguinte sobre sexo:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (Butler, 2020, p.27).

O discurso de Butler (2020) demonstra a concepção que a sociedade possui de gênero. No entanto, o gênero não deve ser visto apenas como o sexo que nos é dado no momento do nosso nascimento. A concepção de gê-

nero deve perpassar pela identidade sexual que temos. As Divas eram e são julgadas pelo sexo de nascimento não pela identidade sexual com o qual se identificam. Nos dias atuais, os mesmos preconceitos e dificuldades ainda se apresentam como sendo os responsáveis pela inserção das/dos LGBTQIAP+ em trabalhos formais. Dessa maneira, pode-se perceber que a arte, em muitos âmbitos, é responsável direta para a sobrevivência desse grupo na sociedade em que estão inseridos/inseridas.

Após assistir ao documentário “Divinas Divas” seis vezes, pude entender que a arte vai além do que se propõe: ela é motivo de orgulho e agradecimento. Orgulho porque foi, e é por meio dela que artistas notáveis puderam se manter sãs em meio ao caos, e chegar à terceira idade. Agradecimento porque foi também por meio da arte que uma geração de artistas magníficas pôde demonstrar seus trabalhos para as gerações posteriores. Hoje, muitas pessoas puderam ter acesso ao trabalho que as travestis possuíam nos idos de 1960 a 1980 do século XX. Nos dias atuais, as drags, travestis e transexuais que ganham seu sustento por meio da arte podem ter referências de artistas que abriram o caminho para que a arte LGBTQIAP+ fosse reconhecida.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CASTELLS. Manuel. **O Poder da Identidade**. Tradução de Brandini Gerhardt. 9ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2018.

CRUZ, Maria Helena Santana. A Violência na Experiência entre Mulheres idosas nos Centros de Referências da Assistência Social. Revista Internacional Interdisciplinar **INTERthesis**, Florianópolis, v. 18, p. 01-21, jan./dez.2021

FOUCAULT, Michael. **Os Anormais**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 33ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GABEIRA, Fernando. **O que é isso companheiro**. São Paulo: Estação Brasil, 2016.

GLENN, Cheryl. **Unspoken: A Rhetoric of Silence**. Illinois: Southern Illinois University, 2004.

KAYSER, W. **O Grotesco**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

LACAN, J. O estádio do espelho como formador da função do eu. In **Escritos** (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em [1949]1966).

LEAL, Leandra. **Divinas Divas**. Documentário. Netflix: Los Gatos: Califórnia, 2016.

SAFATLE, Vladimir. Posfácio. Dos problemas de gênero a uma teoria da despossessão necessária: ética, política e reconhecimento em Judith Butler. In: BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**. Crítica da violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO EM SAÚDE BUCAL E DIVISÃO SEXUAL

*Maria Helena Santana Cruz
Karina Santana Cruz*

1 INTRODUÇÃO

A abordagem sobre o trabalho no campo da Saúde em Odontologia estabelece interconexão com o contexto do modo capitalista de produção, em intenso processo de internacionalização da economia, fortemente dependente do mercado financeiro. Isso se dá em um intenso processo de reestruturação do modelo de produção sob a ofensiva da política do neoliberalismo, relativo a um projeto de classe surgido na crise dos anos 1970, que é mascarado por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, o que legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. (Harvey, 2011).

A fase vigente do modo de produção capitalista entra em crise com os processos de reestruturação realizados, visando ao reestabelecimento da lucratividade, gerando impactos no mercado de trabalho, consequências para a classe trabalhadora e relações trabalhistas. Neste texto, a reflexão aborda como as transformações do trabalho vêm afetando o setor da saúde, com destaque para o campo da Odontologia, uma vez que este integra-se aos determinantes históricos envolvidos na construção desse setor, sofreu as influências e também influenciou todo o contexto histórico, político-social pelo qual o país passou ao longo do tempo. A discussão propõe entrecruzar as relações de trabalho, saúde, e as relações sociais de gênero, posto que a limitada produção acadêmica sobre os temas, de alguma maneira, corrobora para a naturalização da subalternização do trabalho feminino, vigente ainda hoje em nosso

meio. Objetiva-se, então, desvelar novas realidades do processo de trabalho em Odontologia, dimensionando desafios, oportunidades e diferenciações apresentadas nas práticas realizadas, de acordo com os atributos de gênero.

A hipótese orientadora deste estudo propõe considerar sexo e gênero na Política e prática de Saúde, no entendimento da “doença”, afirmando que o gênero pode afetar vários aspectos, incluindo a maneira como os sintomas se expressam no curso da doença, na busca de tratamento e na melhora da paciente. Em outras palavras, infere-se que a relação entre os marcadores raça, classe, gênero, idade/geração e orientação sexual, entre outros, contribuem para estruturar o preconceito, podendo influir na subjetividade moral, e interferir nos diagnósticos, classificações, particularmente no campo da Odontologia. Por isso mesmo, é possível considerar que a forma que essas relações tomam em um determinado contexto é sempre histórica, social, e culturalmente específica: não pode nunca ser deduzida de como se expressam em outros contextos. Isso implica sempre na necessidade de análises substantivas, baseadas na investigação empírica.

Compreende-se que pessoas de classes distintas têm padrões, expectativas e possibilidades diferenciados no trabalho e em diversas dimensões da vida social. Sobretudo no que se refere ao acesso aos serviços de saúde, os/as profissionais de saúde bucal devem garantir tratamento igualitário para as pessoas, e fomentar abordagens de saúde sem discriminação ou estigmatização. É urgente que o respeito aos direitos humanos, incluindo marcadores das diferenças de gênero – entre outros –, seja tomado como componente fundamental do processo de trabalho das equipes de saúde bucal e para o cuidado em saúde sem preconceito.

Conforme Sterling (2001), o mundo depende, em grande parte, do uso de dualismos ou dualidade, sistema filosófico que explica o princípio da vida pela existência de dois princípios, ou seja, duas substâncias ou duas realida-

des irreduzíveis entre si, e que não se misturam nunca e nem se subordinam (doutrina é atribuída a René Descartes e Christian von Wolff). Acredita-se que tudo tem o seu dual (binário): homem/mulher, corpo/alma/, objetivo/subjetivo, quantitativo/qualitativo, sim/não, mundo material/mundo espiritual, e outros. As lentes de gênero permitem captar as desigualdades, iniquidades e vulnerabilidades que marcam o espaço social, fundamentais para produzir reflexões e proposições sobre as relações entre saúde e cuidado, bem como entre as normas culturais que fazem parte da estrutura social, engendrando subjetividades em homens, mulheres e pessoas que não se identificam de maneira binária.

Em outras palavras, é importante reconhecer as diferenciações de indivíduos e de grupos sociais, por atenção odontológica, envolvendo as relações com marcadores de pobreza, gênero, classe, raça/etnia, idade/geração, orientação sexual, entre outros. (Câmara *et al.*, 2012). Origina-se uma crise paradigmática com “[...] diluição das matrizes identitárias dos cirurgiões-dentistas” (Emmerich; Castiel 2009, p. 341), abrindo espaço a possíveis transformações epistemológica e ético-políticas, uma política de valorização do profissional da saúde bucal, com investimento na satisfação profissional e na ampliação de espaços de debate ético/bioético, não só na mediação singular profissional/paciente, mas a partir de uma nova necessidade desvelada de comprometimento com o outro – em si, coletivo e histórico.

Avalia-se como imprescindível que os/as profissionais de saúde, particularmente, os/as cirurgiões-dentistas, passem a considerar as inter-relações das várias formas de diferenças, diferenciação social, empírica e histórica, mas sem, necessariamente, derivar todas elas de uma só instância determinante. O conceito de diferença, então, refere-se à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. A diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a di-

ferença resulta em desigualdade, exploração e opressão, ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (Brah, 2006, p. 374). Centralmente, torna-se relevante romper a invisibilidade que as desigualdades de gênero ocupam nos cenários da saúde, seja pela falta de percepção da relevância dessa dimensão, seja pela naturalização dos conceitos ao redor das identidades de gênero, o que leva à não interpelação da “normalidade” do que se vive no cotidiano institucional.

2 NOTA METODOLÓGICA

Este cenário de mudanças tem gerando intenso debate, lutas entre capital e trabalho, e muitos estudos e pesquisas, visando considerar as particularidades e especificidades de cada setor. A saúde constitui um profícuo campo de estudos, possibilitando analisar os impactos positivos e negativos das transformações do trabalho, aspectos da complexa realidade da saúde no Brasil, utilizando-se as mais diversas modalidades de investigação, tomando como referência o conhecimento já produzido em relação ao trabalho em geral e ao conjunto da sociedade humana.

A modalidade da pesquisa qualitativa em saúde desafia as vertentes atuais e convida às novas orientações e à formulação de novas técnicas de investigação. Portanto, há que se preservar a flexibilidade. Do ponto de vista metodológico, a metodologia qualitativa se desenvolveu com base em materiais anteriormente elaborados a respeito do objeto, permitindo a necessária adaptação e recriação e flexibilização. Acredita-se que a melhor possibilidade para se captar a realidade é aquela que permite ao pesquisador colocar-se no papel do outro. A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiên-

cia vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (Denzin; Lincoln, 2006).

Este texto propõe recursos metodológicos distintos, análise documental e histórica, a exemplo de artigos científicos, dissertações, monografias, teses, e dados quantitativos secundários, para dar conta de suas dimensões micro e macro do objeto. A abordagem de gênero também está presente nesta pesquisa de natureza qualitativa (Minayo; Desandes, 2002). Isto porque permite continuar caminhando, possibilitando perceber discursos que, em um primeiro exame, se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Assim, está presente a possibilidade de contribuir para a teoria e prática. Os estudos de gênero, ao examinarem os processos de construção e de diferenciação de gênero, bem como as desigualdades, proporcionaram avanços fundamentais ao desenvolvimento das questões e das metodologias da pesquisa qualitativa. Tais estudos se inserem no âmbito das metodologias críticas, participam, em cheio, dos processos de reelaboração dos métodos das ciências humanas, pois parece indiscutível essa necessidade, nesse momento da história, ao processo de construção de teorias e, em particular, à elaboração de teorias feministas. (Denzin; Lincoln, 2006).

A pesquisa qualitativa mais habitual em trabalhos acadêmicos permite chamar a atenção para a presença ou para a ausência de uma característica, ou conjunto de características, nas mensagens analisadas, na busca de ultrapassar o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas com base na inferência. Nessa direção, algumas evidências do processo de descentramento são introduzidas e exemplificadas com material qualitativo, já que essa é outra etapa do trabalho de campo.

3 TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO NA SAÚDE

As transformações no mundo do trabalho trazidas pela crise de uma das fases do Capitalismo têm colocado em xeque a centralidade do trabalho.

Offe (1989) afirma a descentralização do trabalho na sociedade atual, destacando que não podemos ter o trabalho como central, e enfatiza: “A produção de bens e serviços se dá para além e fora da esfera institucional do trabalho formal e contratual” (p.22). Desse modo, novas propostas devem ser utilizadas para além da sociedade do trabalho, já que o desemprego atinge trabalhadores qualificados (Offe, 1989). As transformações verificadas no modo de produção capitalista interferem no mercado de trabalho de diversas formas, trazendo novos tipos de trabalho e reinventando outras. Tais transformações, que visam à flexibilização das relações, inclusive as trabalhistas, vêm com a promessa de implantação de uma sociedade mais igualitária, mas o que acontece não é o prometido, aumentando, portanto, as desigualdades.

Neste contexto, a prática odontológica constitui-se como prática social, pois só se concretiza em sociedade, sendo, portanto, de interesse público. A Odontologia é uma profissão historicamente forjada na junção de uma intelectualização própria da Medicina, a partir de um ramo especializado denominado Estomatologia, com uma arte dentária prática. O modelo biomédico²⁵ mecanicista, hegemônico na doutrina e prática que informa a Medicina na atualidade, orienta o conjunto das profissões em Saúde, ao se apoiar nos meios diagnósticos para evidenciar doenças, afastando-se do sujeito humano sofredor como totalidade viva, e desse modo, permitiu que o diagnóstico substituísse a atenção e o “cuidado” integral à Saúde.

O setor Saúde é parte do selar de serviços, compartilha características do processo de produção no setor terciário da economia, ao mesmo tempo que tem características específicas, em que os serviços de Saúde fazem parte das

²⁵ O problema central do modelo biomédico não reside em uma espécie de maldade intrínseca que o caracterizaria, mas no fato de que ele é demasiado restrito no seu poder explicativo, não responde a muitos dos problemas clínicos, devido ao fato de que não dá conta das reações psicológicas dos pacientes e dos problemas socioeconômicos envolvidos na doença. Desse modo, os/as profissionais da Saúde não vêm incorporar essas informações na formulação diagnóstica e no programa terapêutico.

atividades imprescindíveis para a vida em sociedade. O trabalho em Odontologia constitui-se como prática social, pois só se concretiza em sociedade, sendo, portanto, de interesse público, essencial para a vida humana e parte do setor de serviços, o qual possui um forte apelo social capaz de aproximar o mundo do trabalho ao da existência. É um trabalho da esfera da produção não-material que se completa no ato da sua realização. Mais do que o diagnóstico, entretanto, os sujeitos desejam se sentir cuidados e acolhidos em suas demandas e necessidades. O cuidado em Saúde constitui uma dimensão da integralidade em Saúde que deve permear as práticas dessa área, não podendo se restringir apenas às competências e tarefas técnicas, pois o acolhimento, os vínculos de intersubjetividade e a escuta dos sujeitos compõem os elementos inerentes à sua constituição (Pinheiro; Matos, 2005).

A reivindicação de humanização do atendimento em Saúde por parte dos movimentos sociais e associações de defesa de direitos de pacientes, sobretudo aquelas de certos grupos mais vulneráveis e/ou organizados, como pacientes idosos, portadores de HIV e de distúrbios mentais, é parte desse processo mais amplo de democratização do Estado, das práticas sociais e da sociedade no Brasil.

Frente à diversidade de situações, de pessoas e comportamentos, a Odontologia humanizada tem se apresentado como tendência, requisito para a atuação profissional de cirurgiões-dentistas, na busca de formas efetivas para humanizar a prática em Saúde, imprescindível a uma aproximação crítica que permita compreender a temática para além de seus componentes técnicos e instrumentais, envolvendo, essencialmente, as dimensões político-filosóficas que lhe imprimem um sentido.

Neste sentido, as mudanças na formação e na educação para a construção de uma nova excelência no atendimento não se mostram suficientes sem uma política de valorização do profissional da saúde bucal, com investimento

na satisfação profissional e na ampliação de espaços de debate ético/bioético, não só na mediação singular profissional/paciente, mas a partir de uma nova necessidade desvelada de comprometimento com o outro – em si, coletivo e histórico. Novas questões entram em pauta, não só no âmbito da compreensão dos processos materiais da produção da vida, como, também, de uma transformação subjetiva relacionada. A ética é constantemente confrontada aos interesses comerciais e “[...] a desumanização das relações entre os profissionais de saúde e os pacientes tem sido uma das principais causas apontadas para o aumento de denúncias e processos de promoção de responsabilidade jurídica” (Fortes, 2011, p. 15).

O mercado de trabalho da Odontologia pós-reestruturação produtiva apresenta uma nova realidade de planos, convênios e clínicas populares que não atendem às necessidades dos profissionais em vários quesitos, mas, sim, às suas próprias necessidades comerciais, ocasionando diversificados problemas éticos. Os/as cirurgiões-dentistas integram uma das categorias de profissionais autônomos mais afetados pela crise econômica, social e de saúde, apresentam características específicas do atendimento odontológico, que são diretamente relacionadas a uma maior transmissão, alto risco de contaminação e disseminação do vírus, entre outros aspectos.

A odontologia, como um serviço de Saúde, diferencia-se da mera atividade comercial. Mediada pela ética na relação profissional-paciente-sistema de saúde, tem sido destaque no debate coletivo em torno do código de ética deontológico o qual demanda um espaço de debate ético/bioético amplificado, com abordagem dos problemas contemporâneos de forma inter e transdisciplinar na Saúde, tais como as novas realidades de trabalho precarizado e o papel da ideologia do mercado nas relações intersubjetivas em Saúde. (Garrafa, 2006).

A introdução das chamadas novas tecnologias traz profundas mudan-

ças no processo de trabalho em Odontologia com a utilização de novos materiais, equipamentos de tecnologia de ponta, avanços da bioengenharia e da engenharia genética, oferecendo suporte para exames, diagnóstico, tratamentos. Além de contribuir para agilizar os atendimentos odontológicos, as novas tecnologias permitem que cirurgiões-dentistas visualizem o tratamento antes mesmo de ele começar a ser feito, oportunizando planejar, com mais detalhes, o procedimento, garantindo resultados excelentes²⁶. Contudo, a disponibilidade desses equipamentos e o uso de tecnologia diagnóstica e terapêutica, no caso brasileiro, tem uma distribuição absolutamente desigual, se considerarmos o conjunto dos serviços de Saúde.

Contudo, um novo ethos profissional crítico e reflexivo, como resultado das novas configurações de trabalho e formação em saúde bucal, precisa quebrar o distanciamento ainda existente entre humanização e técnica/especialização, tanto no setor privado quanto no público, forjando uma reflexividade diferenciada de padrões (Amorim; Souza, 2010) como potencial catalisador de mudanças nesse processo.

O estudo e a incorporação da categoria gênero às análises da realidade demandam um processo de formação profissional que contemple o seu tratamento, ou seja, uma formação que capacite os/as dentistas a perceberem o gênero presente nas diversas esferas da vida social. Tendo em vista que as relações pessoais são baseadas na diferença entre os sexos e nas relações de poder entre eles, a perspectiva de gênero representa um dispositivo disparador de alternativas e possibilidades para auxiliar na solução de problemas, no atendimento das demandas da população no campo da Odontologia.

4 ASPECTOS DA POLÍTICA DE SAÚDE

26 Escaneamento intraoral; Tecnologia CAD/CAM; Prótese de zircônia; Aparelho ortodôntico invisível; Cirurgia guiada; Prontuário eletrônico; Membrana L-PRF/ 8; Anestesia eletrônica; Aplicativos de celular; chamadas em vídeo para atendimento remoto; impressora 3D; Radiologia digital; Porcelanas dentárias de última geração.

Na Constituição de 1988, a Saúde passou a ter capítulo específico e foi dado um grande salto para tentar corrigir o tipo de modelo assistencial vigente no país, até então caracterizado não somente pela prática “hospital-dependente”, como pelo individualismo, pela utilização irracional dos recursos tecnológicos disponíveis e, acima de tudo, pela baixa resolubilidade, modelo esse gerador de insatisfação da população. (Castellanos, 1997). As necessidades sociais da população, a cultura e governabilidade de cada região refletem diretamente no modelo de prestação de serviços de Saúde.

Os conceitos do campo da Saúde também se entrelaçam com as questões de gênero e, a depender dos referenciais utilizados, mais ou menos permeáveis a estas temáticas. O conceito de gênero refere-se às relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens. Os conceitos de gênero e trabalho articulados nos ajudam a (re)repensar os espaços de Saúde, Educação, escolas, maternidades, Unidades Básicas de Saúde e movimentos sociais em contextos emaranhados de relações de saber-poder-verdade que, ao mesmo tempo, são produzidos e produzem os sujeitos que visam atender. Pensar relações de gênero em tais contextos é também pensar as concepções de Saúde e Educação que dão sustentáculos aos profissionais da Saúde. A tecnologia na Odontologia, portanto, vai desde materiais até aparelhos e softwares que oferecem mais qualidade de trabalho, tanto para cirurgião-dentista quanto para paciente. Para cada área de atuação, há um tipo de novidade que pode ser incrementada no dia a dia e auxilia diante das necessidades específicas da especialidade.

No que se refere às políticas públicas de Saúde, que englobam o atendimento em centros de Saúde e hospitais, observamos que, em reiteradas situações, lésbicas, gays, transexuais e travestis não encontram cuidado e atenção que contemplem o acolhimento de identidades. É importante lembrar que tais lacunas do atendimento de políticas públicas, ainda que pesem muito sobre identidades tidas como desviantes, também estão presentes no atendimen-

to a mulheres e homens heterossexuais. Mesmo ocupando uma centralidade heterossexual, tais sujeitos também são alvo de programas e procedimentos que, tramados em determinados referenciais, transformam o cuidado em saúde num tipo de reverberação dos padrões de gênero. A matriz hegemônica da heterossexualidade produz e regula identidades e subjetividades. Ecoam e transformam relações familiares, escolares, profissionais e comunitárias. Evidentemente, as questões de classe estão engendradas, afetando e sendo afetadas pelas desigualdades de gênero, mas há que se considerar que tais componentes não se definem exclusivamente ou prioritariamente pela categoria classe. A violência contra *a mulher*, por exemplo, é um desafio que perpassa todas as classes sociais e gerações.

O que centralmente nos parece relevante é romper com a invisibilidade que as desigualdades de gênero ocupam em tais cenários, seja pela falta de percepção da relevância desta dimensão, seja pela naturalização dos conceitos ao redor das identidades de gênero, o que leva à não interpelação da “normalidade” do que se vive no cotidiano institucional. A este respeito, na educação, podemos perceber o quanto somos capturadas(os) por currículos, formais ou informais, que transformam diferenças em desigualdades. O que é de importância prática e essencial é que os cirurgiões-dentistas precisam ser sensíveis e conhecedores dos conceitos de orientação sexual, identidade de gênero e expressão de gênero, pois a sexualidade tem sido temática central nos mais diversos debates políticos, biomédicos, sociais e antropológicos. O cerne dessas discussões encontra-se nos processos discriminatórios e de exclusão gerados ao longo da história.

5 A INSERÇÃO FEMININA NO MERCADO DE TRABALHO

A entrada da mulher no mundo do trabalho se dá a partir do século XIX (não possamos esquecer que estamos falando de representações cons-

truídas socialmente e hoje hegemônicas, pois, na prática, as mulheres pobres sempre trabalharam), no movimento de saída destas mulheres do âmbito privado (Perrot, 1991). Este fato está relacionado ao modo de produção capitalista, que passa a necessitar de novas forças de trabalho, assim como, as mudanças no mercado de trabalho, que trazem a precarização e baixos salários, precisando a renda familiar ser complementada, e também as transformações no âmbito familiar, quando a família nuclear perde um pouco da sua centralidade, com o aparecimento do divórcio, trazendo para as mulheres o papel de chefe de família.

No entanto, apesar das inúmeras conquistas das mulheres, a partir do movimento feminista, muitas precisam ser garantidas na prática e muitas precisam ser conquistadas. A inserção da mulher no âmbito público ainda apresenta desigualdades importantes. Isto porque a mão de obra feminina é apropriada de forma desvantajosa, devido às divisões sexuais existentes. Com o passar dos tempos, contudo, o aumento do trabalho feminino mostra-se ainda precário, comparativamente ao trabalho realizado pelos homens, observando-se a discriminação da mulher, a diversificação entre os salários e a menor estabilidade feminina no emprego, justificando-se destacar as diferenças sexuais neste âmbito. Em outras palavras, a inserção feminina não era e não foi suficiente para o alcance da igualdade entre homens e mulheres, ou seja, o âmbito privado permanece com as mesmas divisões sexuais, como responsabilidade feminina, e o âmbito público continua sendo dominado pelo homem, enquanto que a mulher ainda seria uma força de trabalho secundária. O movimento das mulheres parecia ter como foco para superação das desigualdades a sua inserção no âmbito público, por isso, como diz Oliveira (1991), a conquista da igualdade se transformou em caricatura.

As relações que se desenvolviam sempre foram diversificadas para homens e mulheres, e estas eram as mais prejudicadas, estavam sempre sob a dominação masculina, e isto se dá devido às construções sociais, que direcio-

navam as mulheres ao privado para a reprodução da força de trabalho, e aos homens, o mundo público, em busca do sustento da família, já que tinha como função principal a de provedor dela. Essas desigualdades foram passadas de mães para filhos, sem questionamentos, e quando começaram a questionar, estes foram limitados. Atualmente, podemos perceber, nas profissões historicamente consideradas femininas ou masculinas, onde a mulher ou o homem que se insere na profissão “apropriada” para o sexo oposto é discriminada(o). Podemos até dizer que ocorre com menos frequência, mas ainda há pré-conceitos. Outro exemplo seria a diferenciação nos salários, em que a mulher recebe menos, em algumas ocasiões, mesmo exercendo a mesma função do homem e mesmo tendo mais escolaridade que ele.

Não podemos negar que muitas coisas mudaram, para melhor. Houve muita evolução, mas as desigualdades entre os sexos ainda estão visíveis em nossa sociedade, permanecendo as divisões sexuais no trabalho, tanto no âmbito privado quanto no público. As construções sociais parecem se transformar em uma ideologia difundida como verdadeira, então o fato é naturalizado. Precisamos buscar a igualdade dos sexos. Seja no privado ou no público, os estereótipos devem ser desconstruídos e isso ocorrerá quando tivermos a consciência da existência das desigualdades e a vontade de lutar pela busca da verdadeira igualdade. Kon (2009) aponta duas direções essenciais de mudança. Seriam elas, a divisão das tarefas no ambiente privado e a participação completa da mulher no mercado de trabalho, em condições de total igualdade com os homens. Os movimentos sociais são de extrema importância na busca por seus direitos, precisam lutar contra os projetos capitalistas que buscam lucros sem nenhum limite, contra seus modos de produção que trazem sérias consequências para a classe trabalhadora.

As desigualdades e iniquidades de gênero ganham novas formas de indagação científica, a partir do entendimento do conceito de gênero utilizado na produção científica, contribuindo para impactar nos processos

de saúde-doença de homens e mulheres como um dos determinantes sociais de saúde. Vários autores têm registrado que a saúde tem trabalhado numa visão cartesiana, com um conceito universal de homem construído na cultura, e a categoria sexo como dispositivo de hierarquização dentro de uma divisão binária e heterossexual hegemônica, cuja neutralidade tem sido questionada na literatura científica da saúde. (Saffioti, 1999).

Butler (2003) critica a associação obrigatória linear entre sexo, gênero, desejo e práticas sexuais prescrita na matriz heterossexual. Segundo a autora, o gênero que o corpo expressa é resultado de atos e gestos performáticos que fabricam identidades normalizadas, imitadas ou parodiadas da norma social e histórica da feminilidade, da masculinidade. Sua articulação analítica supera a naturalização e o essencialismo no uso de conceitos como sexo, gênero, desejo, mulher, compreendendo-os como cultural e discursivamente constituídos, sem um sentido fixo, mas contextuais e inconstantes. A significação cultural que se inscreve no corpo muda no tempo e no espaço, não se reduzindo a oposições binárias simples. Sexo e gênero não constituem características descritivas da experiência, uma “identidade”, mas, sim, práticas reguladoras que os constroem normativamente: “não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas ‘expressões’ tidas como seus resultado” (Butler, 2003, p. 48). As relações de gênero constituem uma dimensão social da sexualidade humana, permeiam as questões de saúde, abrangem também as da saúde bucal, considerando-se que o seu objeto tem uma constituição social, que não pode ser ignorada.

Nesse sentido, *com relação a diferença, gênero e raça, não são percebidos como fixos e nem experimentados* da mesma forma pelos sujeitos (Brah, 2006), ou seja, as marcas sociais não apresentam sempre o sentido excludente da diferença, da mesma forma, a categoria classe não é excluída como elemento analítico das diferenças sociais. Todavia, gênero não trata apenas de relações sociais entre homens e mulheres, ou entre sexos, como

é de praxe explicar. As relações de gênero são constituídas por mulheres e homens que pertencem e interagem com várias outras dimensões do sujeito, *classes sociais, raças, religiões, idades*, concebidas como componentes relacionais que entremeiam a tessitura das construções socioculturais, criando, dessa maneira, um espectro da abordagem muito mais complexo do que considerar apenas uma diferença entre os sexos (Villela, 2009). Desse modo, se misturam, relacionam, produzem e são produzidas, tanto na direção do que reverbera modelos hegemônicos e desigualdades como também naquilo que cria resistência e processos de transformações. Interpelar a naturalização das construções históricas e culturais caminha na direção de questionar a normalidade em fenômenos que, de modo sutil ou explícito, resultam com frequência em violências.

Assim, entender os sujeitos através de suas várias identidades oferece um arcabouço maior de possibilidades do ser, diferentemente de fixar, reduzir e simplificar suas identidades em determinados processos, sejam eles de classe, raça ou gênero (Louro, 2011). No plano dos direitos, reivindicações realizadas por feministas, militantes LGBTT²⁷, acadêmicos e movimentos sociais têm sido incorporadas às leis e políticas públicas que representam alguns avanços na área. Alguns exemplos são a Lei Maria da Penha, Plano Política Nacional para Mulheres e o Plano Nacional de Direitos Humanos.

Originário da década de 1960, o conceito de gênero transitou (e transita) por várias leituras e recortes, tendo longa trajetória vinculada à academia e aos movimentos sociais. Há, portanto, um emaranhado de influências nesta tessitura desde questões políticas, identitárias, socioculturais e até filiações teórico-metodológicas. Isto significa que, quando falamos em gênero, não necessariamente estamos sempre nos referindo à mesma questão/conceito. Por outro lado, apesar das diferentes matizes, há uma visão geral de que relações de gênero se referem à construção social e cultural do masculino e do feminino.

²⁷ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

Nesta linha de reflexão, a construção do conceito de gênero se fortaleceu principalmente após teorizações de Scott (1990). Para ela, gênero, sexo, corpo e sexualidade são, então, dimensões que integram a identidade pessoal de cada indivíduo, mas são originadas, afetadas e transformadas pelo modo como os valores sociais, e sistematizados em códigos culturais - junto à subjetividade - organizam a vida coletiva em um dado momento histórico em determinada localidade. *Scott estuda gênero em contraposição a sexo*, enquanto Butler (2010) afirma que, além de gênero, sexo e sexualidade, são também construções as quais ensinam que as pessoas, desde que nascem, são classificadas em duas possibilidades: ser homem ou ser mulher. A construção de gênero limita as relações à forma binária, mas há outras possibilidades de ser (Louro, 2011). Há indivíduos que não se enquadram nos estereótipos – padrão heterossexual, somente dois sexos, são denominadas *Queer* do inglês: anomalia, esquisito. A normatização coloca a heterossexualidade como a “base normal” do ser humano, mas não acontece dessa forma, pois a Biologia não é destino, havendo vários tipos de identidades.

Os estudos de gênero têm, sobretudo, contribuído para ampliar e reconstruir o conceito de trabalho para além do trabalho profissional, incluindo o trabalho profissional e doméstico, formal e informal, remunerado e não remunerado, pressuposto fundamental e fecundo para as pesquisas sobre o trabalho, os modos de vida e a saúde: produção e reprodução, classe social e sexo social (gênero) como categorias indissociáveis.

O desenvolvimento histórico do conceito de trabalho foi formalmente interpelado nos anos 1970 com o desenvolvimento das pesquisas que introduziram nas análises do trabalho a problemática da divisão sexuada do trabalho e seus conceitos conexos, como o de qualificação, a dimensão do trabalho doméstico e a esfera da reprodução. Junto a outras que atuam no mesmo campo (na universidade, mas também fora das instituições), algumas pesquisadoras do *Groupe d'Etudes sur la Division Sociale et Sexuelle du Travail* (GEDISST)

– *Groupe d’Etudes sur la Division Sociale et Sexuelle du Travail* e do *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), na França, como D. Kergoat (2002; 1989), propuseram uma reconceituação do trabalho, por inclusão: a) do sexo social; e b) do trabalho doméstico, no conceito de trabalho.

Essa reconceituação abrangeu também o trabalho não assalariado, não remunerado, não mercantil e informal. Isso porque o trabalho profissional e trabalho doméstico, produção e reprodução, assalariamento e família, classe social e sexo social são considerados categorias indissociáveis. Para as mulheres, os limites temporais se dobram e se multiplicam entre trabalho doméstico e profissional, opressão e exploração, se acumulam e articulam e, por isso, elas estão em situação de questionar a separação entre as esferas da vida – privada, assalariada, política – que regem oficialmente a sociedade moderna. A dificuldade em lutar contra a divisão sexual do trabalho doméstico, que aloca à mulher as tarefas relacionadas à casa e às crianças, liberando o homem para as responsabilidades na esfera profissional, está nessa dimensão de afetividade, que cria uma relação de “servidão voluntária” das mulheres (Hirata; Kergoat, 2007). Entende-se que a diversidade dentro da profissão odontológica é um objetivo amplamente adotado, e um resultado desejável é que a Odontologia se torne, cada vez mais, representativa da comunidade de pacientes no sentido de melhorar o acesso aos cuidados.

6 A PRESENÇA DE MULHERES NA ODONTOLOGIA

A Odontologia, historicamente, tem sido caracterizada como uma profissão tipicamente **masculina**, no entanto, atualmente, tem-se discutido que ela passa por um processo crescente de feminização. Antes de ter o caráter de profissão, a atividade odontológica era exercida de forma rudimentar e exclusivamente pelo gênero masculino. No entanto, conforme Mott (2008), desde a década de 1980, profissionais do gênero feminino, na Odontologia,

são maioria no Brasil, ocorrendo uma crescente feminilização desta profissão. Esse termo é também utilizado na literatura como feminilização e se refere, normalmente, a um franco crescimento da população feminina em algumas profissões que, historicamente, eram desempenhadas pelos homens, como exemplo Medicina e Odontologia. Vários fatores contribuíram para o fenômeno da feminilização que vem acontecendo em diversas profissões. Entre eles, as transformações socioculturais, ocorridas a partir dos anos de 1960, na luta implementada pelos movimentos feministas, questionando a divisão sexual do trabalho, desconstruindo a identidade masculina de ser o provedor, e a identidade feminina de suas atribuições reprodutivas e domésticas (Noel, 2007) e a mudança na situação econômica, com a diminuição dos salários, tornando necessária a mão de obra feminina (Moimaz, Saliba; Blanco, 2003).

Neste texto, o termo feminização deve ser entendido não somente como um processo de alteração quantitativa de mulheres em determinada área ou setor de trabalho, por exemplo, mas como uma alteração qualitativa de atributos masculinos ou femininos que tendem a ser associados às atividades desenvolvidas dentro das ocupações. Enquanto, em muitos países, especialmente na Europa Oriental, a força de trabalho odontológica tem uma contingência feminina significativa, já nos EUA, tem sido predominantemente masculina. Isso levou a uma estrutura particular de cuidados que está mudando lentamente. Cerca de 50% dos estudantes de Odontologia nos EUA são mulheres, um impacto positivo para a qualidade do acesso aos cuidados no campo se tornando mais diversificado.

O trabalho em Odontologia está inserido no setor de serviços de Saúde. Os diversos ramos dos serviços se expandiram e são justamente aqueles que absorvem tradicionalmente mais mão de obra feminina (70,9% do total de mulheres ocupadas), como administração pública, educação, saúde, serviços sociais, alojamento e alimentação, entre outras atividades. (Offe, 1989). Estima-se que a participação das mulheres no setor Saúde no Brasil chegue

a quase 70% do total, sendo 62% para as categorias de nível superior e 74% de nível médio e elementar. (Pires; Forte, 2020). Observa-se a tendência de feminilização no perfil de cirurgiões-dentistas no Brasil, uma vez que, na faixa etária dos 65 aos 70 anos, apenas 20% dos profissionais da Odontologia são mulheres; já aos 25 anos, 70% dos cirurgiões-dentistas são do sexo feminino. (Morita; Haddad; Araújo, 2010).

*O debate sobre a feminização não pode prescindir de uma perspectiva histórica, uma vez que essas conquistas são relativamente recentes, nem de levar em conta os diferenciais de intensidade e ritmo que esse processo assume nas mais variadas profissões. Não pode prescindir, igualmente, da constatação de que a feminização tem contribuído para um processo de polarização entre mulheres profissionais nas mais diversas áreas de atividade. Isto é, de um lado, cada vez mais mulheres assumem postos de trabalho como engenheiras, advogadas, médicas, dentistas, jornalistas, entre outras. A feminização numérica, também chamada de feminilização, indica apenas a diminuição da exclusão de um sexo em relação ao outro e não é sinônimo de igualdade, embora não deixe de significar as inegáveis conquistas das mulheres no mundo do trabalho e das profissões. Contudo, a inserção, cada vez mais crescente, da mulher no mercado de trabalho ainda vem acompanhada de uma *divisão sexual do trabalho*, baixos salários, dificuldades de promoção na carreira e poucos cargos de liderança (Cruz, 2005). Sem falar do assédio moral, que ainda se faz uma realidade constante.*

A divisão sexual do trabalho é modulada histórica e socialmente, e ainda permanece, pois a sociedade entende que existem papéis e funções específicos de homens e de mulheres, predeterminados e que devem ser seguidos, apresentando como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social (políticos, religiosos, militares, etc.), adicionados (Hirata; Kergoat, 2007). A divisão sexual

do trabalho caracteriza-se pela designação prioritária dos homens à esfera produtiva²⁸ e das mulheres à esfera reprodutiva, *a separação do público e do privado* assim como, ao mesmo tempo, a captação pelos homens das funções com forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.). Mesmo que, nos últimos anos as mulheres venham conseguido se posicionar na esfera pública, preenchendo espaços do trabalho produtivo, antes negados a elas, principalmente com a luta dos movimentos feministas do início do século XX, essa conquista não recaiu sobre os homens que ainda não preenchem o espaço privado, ainda não estão ocupando espaço no trabalho reprodutivo.

A predominância de mulheres no campo da Odontologia, por exemplo, permite evidenciar desigualdades de gênero no setor da Saúde e na utilização de serviços que resultam da ação complexa de diversos determinantes, desde a dimensão biológica, com a carga de problemas relacionados à função reprodutiva de mulheres, até a dimensão política relacionada à divisão do poder na sociedade. De acordo com o CFO (2013), atualmente, no Brasil, as mulheres correspondem a 56% do total de cirurgiões-dentistas, indicando uma abertura excessiva de cursos na área de Odontologia, passando de 220 para 412 em cinco anos, um aumento de 87%. Além disso, a quantidade de novos registros de dentistas no Conselho dobrou em dez anos, indo de 12.479, em 2012, a 26.995, em 2021. Outra tendência observada na profissão odontológica é que, devido à escassez de oportunidades e na tentativa dos profissionais em garantir o sucesso no mercado de trabalho, melhorar a renda e obter prestígio social há uma maior procura por especializações. A tendência à especialização e o incremento feminino na graduação é uma realidade, porém, existem na literatura científica poucos trabalhos que relacionam a escolha pela especialização

²⁸ Essa forma de divisão social tem dois princípios organizadores: – o princípio de separação (há trabalhos de homens e trabalhos de mulheres); – o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher). Os dois princípios organizadores se encontram em todas as sociedades conhecidas e são legitimados pela ideologia naturalista. Isto não quer dizer que a divisão sexual do trabalho seja um dado imutável. Pelo contrário, suas modalidades concretas variam muito no tempo e no espaço como já demonstraram etnólogos/as e historiadores/as.

e o gênero.

Conforme Morita et al (2010), existem 23 especialidades odontológicas e aproximadamente 65 mil especialistas (25%), sendo as especialidades com maior número de profissionais, a ortodontia e endodontia. Nacionalmente, a predominância masculina é evidenciada nas especialidades: cirurgia bucomaxilofacial (80%), implantodontia (78%), prótese e radiologia (60%). Gurgel Juarez, et al. (2007) avaliou a participação feminina na especialidade cirurgia bucomaxilofacial no Brasil, os motivos de escolha, dificuldades encontradas e características do exercício profissional, observou que a procura por Cirurgia e Traumatologia Buco-Maxilo-Facial entre as mulheres é pequena. Destacou também, que a afinidade pela área de Buco-Maxilo-Facial é a causa da escolha pela maioria das professoras do gênero feminino; houve influência do fato de possuírem filhos em relação às horas trabalhadas; e há diferenças entre as opiniões dessas profissionais das diversas regiões brasileiras quanto às oportunidades de ascensão na carreira.

De acordo com Gurgel-Juarez, et al. (2007), os motivos que levam a diferença, entre os gêneros, no número de especialistas em cirurgia bucomaxilofacial seriam uma maior demanda de tempo durante a formação na área, falta de tempo para vida social e cultural e a estereotipagem da especialidade. Provavelmente, na Implantodontia, a diferença entre os gêneros se deve a fatores semelhantes. Essa tendência à especialização e o incremento feminino na graduação é uma realidade, porém, existem, na literatura científica, poucos trabalhos que relacionam a escolha pela especialização com o gênero. Os projetos de carreira, profissão e formação profissional, principalmente para as dentistas casadas, ainda são fortemente condicionados por papéis reprodutivos. As barreiras que dificultam a emancipação não podem ser homogeneizadas, nem tampouco naturalizadas, pois cada país, com sua cultura, religião, economia etc., pode ter formas diferenciadas no modo de reconhecer a mulher enquanto mãe, esposa, trabalhadora, política, entre outras. Entretanto,

para Saffioti (1976), esses obstáculos são regulados pelas necessidades que porventura tenham as mulheres de se realizar através do trabalho, e as oportunidades sociais oferecidas aos contingentes femininos que variam em função da fase de desenvolvimento do tipo social em questão ou, em outros termos, do estágio de desenvolvimento atingido por suas forças produtivas.

7 PARA CONCLUIR

Os desafios atuais da Odontologia são muitos, que afetam diretamente a maneira de se posicionar no mercado e apresentar os diferenciais do seu trabalho. Os dados examinados demonstraram, porém, o processo de feminização da profissão odontológica outrora considerada masculina. Contudo, reproduz-se internamente a divisão sexual do trabalho nas especialidades, e se reconfiguram as relações de poder, assim como persistem as concepções de gênero que geram discriminações explícitas contra as mulheres, que desvalorizam as profissionais e obstaculizam as suas carreiras. O campo é vasto para pesquisas, seja as de cunho local que podem fornecer uma visão mais detalhada da complexidade do fenômeno, quanto podem contribuir para análises comparativas.

São relevantes os estudos históricos que permitem entender o fenômeno ao longo do tempo e, também, são necessários estudos sobre o perfil da força de trabalho, que caracterizem, dentre outros aspectos, o quadro das relações contratuais no selar da saúde e da situação do emprego e desemprego no setor. Entende-se que a variável sexo não dá conta das questões de gênero, pois um dos aspectos mais salientes dessas relações é a assimetria de poder que se estabelece entre homens e mulheres na maioria das sociedades e praticamente em todos os âmbitos da vida social. A fragmentação de gênero, raça, etnia e sexualidade mostra-se intimamente imbricada na vida social e na história das sociedades ocidentais e, portanto, necessitam de uma aborda-

gem conjunta. Frente à diversidade de situações, pessoas e comportamentos, a Odontologia humanizada tem-se apresentado como tendência e requisito para a atuação profissional dos cirurgiões-dentistas.

Avalia-se como imprescindível que os/as profissionais de Saúde, particularmente os/as dentistas, passem a considerar as inter-relações das várias formas de diferenciação social, empírica e histórica, mas sem necessariamente derivar todas elas de uma só instância determinante. Emerge a necessidade de desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização da diferença, embora reconheça que desigualdades sociais e políticas acabam sendo inscritas nos corpos: corpos de homens e mulheres, por exemplo, tornam-se diferentes por meio dos processos de socialização. Obviamente, a questão do estatuto dessas diferenças é um debate aberto e muito delicado, e a “verdade” sobre isso não deve ser encerrada em uma cartilha ou doutrina de qualquer ordem. Conclui-se que a Odontologia tem muito o que avançar no tema da diversidade de gênero, ampliando o conhecimento tanto na graduação, com formação e orientação, quanto promovendo capacitações para profissionais do serviço público privado.

REFERÊNCIAS

AMORIN, A. G.; SOUZA, E. C. F. Problemas éticos vivenciados por dentistas: dialogando com a bioética para ampliar o olhar sobre o cotidiano da prática profissional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 869-878, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRAH, Avthar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

CASTELLANOS, Pedro Luís. Epidemiologia, saúde pública, situação de saúde e condições de vida. Considerações conceituais. *In*: BARATA, Rita

Barradas (Org.). **Condições de vida e saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 1997.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, gênero e cidadania**: Tradição, modernidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

CFO – CONSELHO FEDERAL DE ODONTOLOGIA. **Crescimento da classe impulsiona odontologia**. Jornal do CFO, Brasília, DF, v. 107, p. 1-11, abr-jun. 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In _____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EMMERICH, A.; CASTIEL, L. D. A ciência odontológica: Sísifo e o “efeito camaleão”. **Interface**, Botucatu, v. 13, n. 29, p. 339-351, 2009.

FORTES, P. A. C. **Ética e saúde**. São Paulo: EPU, 2011.

GARRAFA, V. Multi-inter-transdisciplinar, complexidade e totalidade concreta em bioética. In: GARRAFA, V.; KOTTOW, M.; SAADA, A. (Org.). **Bases conceituais da bioética**: enfoque latino-americano. São Paulo: Gaia, 2006.

GURGEL-JUAREZ NC, Sardinha SCS, Ambrosano GMB, Moreira RWF, Moraes M. Mulheres na cirurgia buco-maxilo-facial no Brasil: motivos de escolha, dificuldades encontradas e características do exercício da especialidade. **RGO – Rev Gaúcha Odontol**. 2007;55(1):11-6;

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2011.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609; set/dez. 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132>. Acesso em: 26 abr. 2023.

KERGOAT, Daniele. Da divisão do trabalho entre os sexos. **Tempo Social Rev Soc** (USP); v.1; n. 2, p.73-103, 1989.

KERGOAT, Daniele. A relação social de sexo. Da reprodução das relações

sociais à sua subversão. **Pro-Posições**, Revista Quadrimestral da Faculdade da Educação da Universidade Estadual de Campinas, vol.13, n.1 (37) – jan-abril, 2002.

KON, Anita. **Família e trabalho**: considerações teóricas sobre a participação no mercado de trabalho, 2009. Disponível em: http://www.pucsp.br/eitt/downloads/vii_ciclo_debates_2009/VIIICiclo2009_ArtAnita_Kon.pdf. Acesso em: 19 mar. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MINAYO, Maria C. de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Caminhos do pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2002.

MORITA, Maria Celeste; HADDAD, Ana Estela; ARAÚJO, Maria Ercília de. **Perfil atual e tendências do Cirurgião-Dentista brasileiro**. Maringá: Dental Press, 2010.

MOTT ML, Alves OSF, Muniz MA, Martino LVS, Santos APF, Maestrini K. ‘Moças e senhoras dentistas’: formação, titulação e mercado de trabalho nas primeiras décadas da República. **Hist, Cienc, SaúdeManguinhos**. 2008;15(suppl):97-116.

MOIMAZ SAS, Saliba NA, Blanco MRB. **A força do trabalho feminino na odontologia, em Araçatuba** – SP. J Appl Oral Sci. 2003;11(4):301-5.

OFFE, Claus. **Trabalho e sociedade**: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. RJ: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da diferença**: o feminino emergente, São Paulo: Brasiliense, 1991.

PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. São Paulo: Ebra-dil, 1991.

PINHEIRO, Rubens; MATTOS, Rubens Araújo de. **Cuidado**: as fronteiras da integralidade. 3.ed. Hucitec/IMS/Uerj-Abrasco, 2005.

PIRES, Denise Elvira Pires de; FORTE, Elaine Cristina Novatzki;. Os apelos da enfermagem nos meios de comunicação em tempos de coronavírus. **Re-**

vista Brasileira de Enfermagem, (REBEn), v. 73, p. 1-7, 2020. Edição Suplementar Coronavírus/Covid-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0225e20200225>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SAFFIOTI, Heleith I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**; v. 12; pp.157-63. Unicamp. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SAFFIOTI, Heleith. **A mulher na sociedade de classe**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

STERLING, Anne Fausto. Dualismos em duelo. **Cadernos PAGU** [online]. (17/18) pp.9-79 2001/02. Disponível em: <https://www.scielo.br/cpa>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SCOTT, W Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20; n. 2 2; p. 71-9, jul/dez. 1990. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/7172>. Acesso em: 17 nov. 2023.

VILLELA W et al. A incorporação de novos temas e saberes nos estudos em saúde coletiva: o caso do uso da categoria gênero. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(4):997-1006, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/csc/abstract>. Acesso em: 11 mar. 2023.

A EDUCAÇÃO DOS “OUTROS”: INTERSEÇÕES ENTRE PROCESSO EDUCATIVO, RACIALIDADE E PENSAMENTO DECOLONIAL

Débora Lima Siqueira

*“...é que para eles, pessoa humana são apenas eles.
Os outros, eles são “coisas”.
Para eles a um só direito – o seu direito de viverem em
paz,
ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer
reconheçam,
mas somente admitam aos oprimidos.
E isto ainda porque, afinal,
é preciso que os oprimidos existam,
para que eles existam e sejam “generosos” ...”*

Paulo Freire – Pedagogia do Oprimido

1. INTRODUÇÃO

Não se pode mais pensar em educação na contemporaneidade, sem levar em consideração que o processo educacional e as escolas têm sido historicamente espaços de perpetuação de estruturas racistas na sociedade. A branquitude, enquanto “um pacto não verbal de preservação de um grupo nos melhores lugares sociais” (Bento,2022) e o Norte global geopolítico só existem enquanto detentores do poder, porque existem os “outros” a quem historicamente e sistematicamente oprimiram ao longo dos séculos.

Diante desse quadro, iremos nesse texto trazer alguns teóricos que, ao longo das últimas décadas, alguns pioneiros, outros já fazendo uma análise dos tempos atuais, discutiram e especialmente alinharam, em suas práticas de trabalho, militância e cotidianos, uma concepção libertadora da educação no

que diz respeito às opressões em geral, mas especialmente ao racismo e às opressões relacionadas ao domínio colonial europeu sobre o sul geopolítico.

Uma das nossas bases conceituais, o educador Paulo Freire, disseminou e popularizou uma concepção marxista relacionada à educação no Brasil. Um termo constante e central de sua obra: “oprimidos”, que deriva da ideia de luta de classes, precisa ser utilizado e discutido com cuidado ao se pensar em racismo, pois até hoje, algumas vertentes marxistas optam por desconsiderar raça, entre outras forças que eles nomeiam como identitarismo, enquanto categorias centrais ao se pensar nas opressões. Diante disso, utilizaremos o termo com algumas ressalvas, como nos ajuda a compreender Abdias no Nascimento (1980):

A razão e a lógicas dos negros têm outros fundamentos. Adotar a análise marxista aos nossos problemas significa uma contradição fatal: nós os negro-africanos fomos as vítimas do processo capitalista e fomos novamente vítimas daqueles que supostamente combatem o capitalismo na área industrializada do euro-norte-americanismo. A análise de Marx foi induzida da realidade socioeconômica da Inglaterra, nos primórdios da industrialização capitalista. À época em que os africanos estavam sendo caçados como feras em seu continente e trazidos para as plantações de algodão da Louisiana, do Maranhão ou para os canaviais de Cuba, da Bahia ou da Jamaica. Enquanto os operários europeus, não importa a existência ou não da contradição de classes, tinham seus padrões de vida elevados à medida que a exploração industrial capitalista se expandia às custas da opressão e da destituição completa dos africanos. Marx substituiu a categoria humana dos africanos pela categoria econômica. Não aceitamos que uma pura mágica conceitual possa apagar a realidade terrível da opressão dos brancos europeus contra todo continente e sua raça negra. (Nascimento, 1980, p. 170).

O mesmo autor aponta, partindo da realidade brasileira, como ao se pensar em trabalhadores nas lutas classistas, se desconsiderou politicamente as particularidades que se aplicavam às opressões vividas pelo trabalhador e

trabalhadora racializados. Em seu livro “O quilombismo” o escritor exemplifica como isso ocorreu na prática:

Não só no século passado os trabalhadores negros foram preteridos em benefício dos trabalhadores de origem branco-europeia. Isto está acontecendo neste instante em vários setores de trabalho, mas, especialmente, nas fábricas paulistas de automóveis, segundo pesquisa levada a efeito sob a direção do historiador e sociólogo Clóvis Moura. (...) Que eu saiba, nunca houve qualquer solidariedade dos trabalhadores do Rio ou de São Paulo aos negros operários discriminados. O que se pode constatar é o silêncio conivente dos trabalhadores brancos, que desde o século passado se beneficiam com a permanência da massa negra como trabalhadores desclassificados e até mesmo à margem da estrutura de mãos-de-obra. (Nascimento, 1980, p. 171-172).

Porém, mesmo diante dessas ressalvas, Patricia Hill Collins (2021), importante teórica estadunidense do feminismo negro, lembra-nos que, diante dos eufemismos contemporâneos que vêm sendo usados cotidianamente para se tratar de parte da população, tais como pessoas “privadas de direitos”, “desfavorecidas”, “racializadas”, “sexuadas”, “marginalizadas”, entre outros, a linguagem escolhida por Freire pode parecer ousada e direta, entretanto, para a autora, a palavra “opressão” pode ser considerada, nos dias atuais, como fora de moda, mas as condições sociais que ela descreve, não. (Collins, 2021, p.213).

Ainda pensando sobre a questão da nomenclatura “opressão”, trazemos a análise comparativa entre a forma de se pensar o sujeito das opressões para Freire e o psiquiatra Fritz Fanon, feita pela professora e diretora do Doutorado em Estudos Culturais da América Latina na Universidade Andina Simón Bolívar, com sede no Equador, e também diretora da Oficina Intercultural e a Cátedra de Estudos da Diáspora Afro-Andina, Catherine Walsh, em seu livro “Pedagogias decoloniales” (no original, em espanhol):

De esta manera se puede indagar sobre el modo como ambos, Fanon y Freire, piensan la opresión y nombran el sujeto/objeto de esta opresión. En este sentido, y aunque el concepto del oprimido en Freire parece acercarse al *damné* de Fanon, - Freire inclusive habla de los oprimidos como condenados de la tierra -, el lugar desde donde se piensan los conceptos no es igual. En los primeros textos de Freire, tanto la opresión como la condición misma del oprimido están postuladas desde el marco marxista de dominación. La colonización externa e interna son parte de la dominación, pero no su fundamento o punto de partida. Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto la matriz colonial de poder y su herida, que dan una especificidad al contexto y condición de opresión y del *damné*. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generoización; tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entretje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser y de la existencia misma. (Walsh, 2013, p. 56).

Para Walsh (2021, p.42), de fato, e como Fanon deixou claro em seus escritos, em um mundo antinegro, governado pelo entrelaçamento do capitalismo, do eurocentrismo “esbranquiçado” e da colonialidade do poder, a desumanização, o racismo e a racialização estão intrinsecamente conectados. Em contrapartida, sobre as diferenças entre os autores analisados pela pedagoga americana, uma coisa é certa: o colonialismo opera na mente das subjetividades das colônias de tal forma a desvalorizar aquilo que havia antes da colonização, o que ressoa com a ideia de Freire de que uma das formas de colonizar é “triturar” a identidade cultural do colonizado.

Paulo freire, em seus últimos livros (especialmente em pedagogia da esperança e pedagogia da indignação), após seu trabalho no continente africano, fez uma autocrítica e incorporou mais fortemente a ideia de que existe uma cor para a opressão, pensando mais sobre racialidade e colonialidade

quando se pensa em quem seriam majoritariamente as pessoas oprimidas pelo sistema capitalista. Nessas obras, ele inclusive se conecta mais profundamente com o trabalho de Frantz Fanon, autor que ele já dialogava anteriormente, mas sem tanta profundidade.

Em pedagogia da Esperança, livro originalmente lançado em 1992, Freire, numa tentativa de conectar e ampliar a noção de *oprimidos*, sem deixar de lado a centralidade da categoria “classe”, pensando especificamente na realidade estadunidense, afirma:

Há um outro aprendizado demasiado importante, mas, ao mesmo tempo, demasiado difícil de ser feito, sobretudo em sociedades altamente complexas como a norte americana. Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão nela do corte de classe, em outras palavras, o sexo só, não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a ‘cor’ da ideologia. (Freire, 2020, p. 214).

Através da análise da noção de oprimidos, uma das contribuições mais importantes dos autores já citados foi a possibilidade de se pensar em como o sistema de opressão se internaliza nas pessoas. Para Paulo Freire, “Não se pode pensar em objetividade, sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.” (Freire, 2018, p.50). Porém o autor faz a seguinte ressalva, sobre os cuidados que devemos ter ao utilizar o termo:

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo

ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo. (Freire, 2018, p.51).

Todavia olhar para essa subjetividade que compõe a opressão estrutural não é tarefa fácil. A partir do momento em que o sujeito que sofre as opressões na *pele* começa a compreender sua própria vivência, muitos desafios surgem. Para Freire:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capaz de correr o risco de assumi-la. E temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos que se assustam com maiores repressões. (Freire, 2018, p.47).

A partir desse pensamento, podemos pensar no caso do Brasil, por exemplo, na ascensão de políticos de extrema direita, que pregam ideologias racistas e elitistas, mas que têm forte apelo nas comunidades empobrecidas e em parte considerável da população negra. Para bell hooks, pseudônimo da autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense Gloria Jean Watkins, também influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, um outro fator importante que ocorre nessa captura da subjetividade do oprimido é o silenciamento.

Para a autora, muitas vezes, esse discurso sobre o “Outro” acontece junto com um apagamento do protagonismo diante de suas próprias experiências. Sobre essa ambiguidade, dos que parecem querer se aproximar dos oprimidos, entretanto de forma controlada e vigiada, impondo limites, ela enfatiza:

Silenciados. Tememos aqueles que falam sobre nós, que não falam conosco e junto conosco. Sabemos o que é ser silen-

ciado. Sabemos que as forças que nos silenciam, porque não querem nunca que falemos, diferem das forças que dizem: Vamos, conte sua história. Só não fale em uma voz de resistência. Fale apenas desde aquele espaço da margem que é sinal de privação, uma ferida, um desejo não realizados. Fale apenas da sua dor. (hooks, 2019, p. 294).

Essa ideia de resistência, mencionada pela autora, também para Paulo Freire, é a única forma através da qual se pode transformar a realidade daqueles que socialmente se encontram em situação de opressão. Sobre sua experiência enquanto pensadora, mas que também compõe enquanto indivíduo, a massa oprimida pelo contexto do racismo, hooks nos traz a seguinte afirmação: “Eu me situo na margem. Parto de uma distinção definida entre a marginalidade que é imposta pelas estruturas opressivas e a marginalidade pela qual se opta como espaço de resistência — como lugar de abertura e de possibilidade radicais” (hooks, 2019, p. 295).

Para Freire, essa resistência só colabora para uma mudança coletiva quando parte para além da subjetividade e da vida privada, a isto ele chama de *práxis*. Segundo ele, “a *práxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2018, p.52). Para este importante teórico da educação, numa frase que dialoga também com a célebre frase da ativista e professora estadunidense Angela Davis, “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”:

Não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo que sem eles seu opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem a *práxis* libertadora. (Freire, 2018, p.49)

Diante dessa ideia de *práxis* libertadora, um elemento-chave se coloca em jogo: a educação. O processo educativo surge como central nesse contexto

de luta contra as opressões. Se levarmos em conta a importância da construção das subjetividades coletivas dos que vivem a opressão em seus corpos, pensando que estes devem ser protagonistas de seus próprios processos de libertação, temos na educação o espaço ideal para a efetivação dessa práxis que Freire tanto defende.

2. RACIALIDADE E EDUCAÇÃO

“Desenvolver consciência crítica sobre a maneira como as identidades individuais e coletivas refletem e organizam os domínios da estrutura de poder pode mudar uma vida.”

Patricia Hill Collins

Ao pensarmos na educação como uma práxis que pode ser usada para transformação de um sistema de opressão, precisamos compreender como ela tem sido usada pelo sistema capitalista e neoliberal como mantenedora desse mesmo sistema ao longo dos anos. Como Patricia Hill Collins descreve, em seu livro, sobre interseccionalidade (Collins, 2021, p.213) a qual Paulo Freire considerava que “as pedagogias que limitam o entendimento da justiça social eram regidas pelo que chamou de “concepção bancária da educação”. Essa concepção, segundo Collins, se refere a práticas pedagógicas pelas quais estudantes, de modo geral, dominam o conhecimento cristalizado, os fatos e os modos de pensar que os fazem se encaixar em um *status quo* desigual.

Quando nos referimos a essa abordagem, quase sempre pensamos numa práxis que reforça as desigualdades sociais existentes, e faz com que alguns estudantes tenham mais oportunidades que outros. Para a autora:

O processo de educação bancária pode ser mais pernicioso que excluir as pessoas das escolas. Para Paulo Freire, a concepção bancária exige que os alunos aceitem acriticamente e, assim, reproduzam o lugar que lhes foi atribuído na hierarquia social. Seguindo essa lógica, não apenas as escolas ensinam

aos homens brancos de elite que eles são melhores que todas as outras pessoas, como as escolas enquanto instituição são criadas para fornecer um capital cultural a esse grupo, para que possam cumprir esse objetivo. (Collins, 2021, p.213).

Com o intuito de esse contexto de reprodução e perpetuação das opressões acontecer, e compreendendo como Collins (2021) afirma, a organização das escolas é como parte integrante de um sistema educacional mais amplo, conceituado como campo de poder. Freire aposta na centralidade de um trabalho sobre a consciência enquanto alvo dos esforços envidados, pois, assim como é central na educação bancária, deve ser ao pensarmos uma nova concepção de educação libertadora das massas.

Para Freire (2018, p. 125): “Os homens, pelo contrário (dos animais), porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. Ao pensarmos especificamente no conceito de consciência conectado à luta antirracista. Steve Biko (1990) nos traz o conceito, hoje amplamente difundido mas nem sempre explanado, de consciência negra:

A filosofia da Consciência Negra, portanto, exprime o orgulho grupal e a determinação dos negros em se erguer e conseguir a autorrealização desejada. Na essência desse modo de pensar está a compreensão de que a mente do oprimido é a arma mais poderosa nas mãos do opressor, uma vez que ela seja manipulada e controlada com eficácia pelo opressor, a ponto de o oprimido acreditar que ele é responsável do homem branco, então nada que ele faça amedrontará realmente os poderosos senhores. Por isso, pensar segundo a linha da Consciência Negra faz com que o negro se considere um ser completo em si mesmo e não como a extensão de uma vassoura ou uma alavanca a mais de qualquer máquina. Ao final desse processo, ele não mais permitirá que tentem aviltá-lo como ser humano. Quando chegar a esse ponto, saberemos que a pessoa real que está dentro do negro está começando a transparecer. (Biko, 1990, p. 87).

Catherine Walsh (2013) reforça em seu texto que, mesmo apesar das críticas à falta de centralidade da questão do racismo enquanto opressão em seus primeiros trabalhos, nos anos que antecedem sua morte, possivelmente como resultado da experiência que viveu na África, Paulo Freire começou a falar mais enfaticamente sobre como a opressão é exercida a partir da colonização e racialização, conjuntamente com a questão econômica. Sobre essa experiência que marcou essa mudança de perspectiva na obra de Freire, ele mesmo narra, no livro *Pedagogia da Esperança*, o seguinte:

Branco e negro, sul-africanos ou residentes na África do Sul com quem conversei falavam, de modo geral, das relações opressores-oprimidos; colonizadores- colonizados; branquitude-negritude usando elementos de ordem teórica comuns a Fanon, a Memmi e à Pedagogia do oprimido. Discutiam também como trabalhar sobretudo com a problematização de situações concretas e, através do aprofundamento da ou das razões de ser da experiência de esmagados que os grupos populares tinham de si mesmos, refazer a sua percepção anterior. Em outras palavras, como perceber a percepção anterior da realidade e assumir uma nova inteligência do mundo sem que isso significasse, porém que, por estar sendo percebido de forma diferente, já tivesse sido o mundo transformado. Mas isso significava que, por causa da nova inteligência do mundo seria possível criar-se a disposição para mudá-lo. (Freire, 2020, p. 199-200).

Ainda no mesmo livro, *Pedagogia da Esperança*, Freire (2020), pensando no processo educativo, reforça a importância da ideologia popularizada nas sociedades liberais de que “a responsabilidade pelos fracassos e insucessos que elas mesmas criam pertence aos fracassados enquanto indivíduos e não às estruturas ou à maneira como funcionam essas sociedades.” O autor exemplifica ainda este pensamento recorrente no âmbito do senso comum e por vezes no pensamento científico elitista:

Se os garotos negros não aprendem bem o inglês a culpa é deles, de sua incompetência ‘genética’ e não da discriminação a que são submetidos, de raça e de classe, e não do elitismo autoritário com que se pretende impor o ‘padrão culto’, elitismo, no fundo, irmão gêmeo do desrespeito total ao saber e ao falar populares. É o mesmo que ocorre no Brasil, Os meninos e as meninas dos morros e dos córregos não aprendem porque são, de nascença, incompetentes. (Freire, 2020, p. 216-217).

Para Freire, diferentemente dessa perspectiva essencialista de educação e da ideia de que existe uma falta de interesse educacional do povo que vive as opressões estruturais no cotidiano, compreendia que, a partir do letramento básico para as populações desfavorecidas, poderia surgir uma consciência crítica. Segundo Collins (2021), “se as pessoas oprimidas não podiam ler ou manejar os conceitos básicos das finanças, ficavam à mercê dos grupos privilegiados.”. Sobre isso, Collins ainda reforça:

A educação tem sido fundamental nas lutas políticas, indo além da concepção bancária de educação. Quando é associada à aquisição de competências comercializáveis para se sobreviver dentro dos sistemas de desigualdade social, a educação para a consciência crítica posiciona melhor os grupos oprimidos para desafiar suas experiências de desigualdade social. (Collins, 2021, p.214-215).

Pensando no processo de colonização como historicamente situado e diretamente relacionado com o início da segregação racial no mundo ocidental, coloca o branco europeu como o homem detentor de uma suposta “humanidade” em detrimento das demais populações que seriam categorizados como os “outros” detentores de uma sub-humanidade, ou quiçá em alguns casos até fora desse espectro. Vemos que, de alguma maneira, a colonialidade enquanto um conjunto de práticas estruturais produtoras de subjetividades, relações sociais e de poder, tem se perpetuado através de diversas tecnologias até os dias atuais.

Tecnologias de dominação colonial desse tipo vêm sendo utilizadas para reduzir e invisibilizar o diferente, mantendo o homem branco europeu como posição central, ainda que, hoje, o sistema tente camuflar a colonialidade antes escancarada, por um uso capturado, comercial e restrito de uma noção abstrata de “diversidade”, que engloba as diferenças dos chamados “outros” em uma categoria uniformizada e suscetível a um assistencialismo superficial. Collins (2021) exemplifica como isso ocorre atualmente:

Tomemos, por exemplo, o uso da categoria “pessoas de cor” nos Estados Unidos como termo técnico e gerencial nas iniciativas de diversidade. Esse termo visa a reduzir as complexidades entre os grupos raciais e étnicos. Redefinir os resultados das relações de poder interseccionais entre raça e etnia como uma simples questão de cor parecia resolver o confuso problema da presença crescente de grupos raciais e étnicos, alguns com histórias polêmicas de discriminação entre si. A categorização de mulheres e homens afro-americanos, nigerianos, caribenhos, latinos, hmongs, cherokees e sul-asiáticos, de status variado de gênero e classe, sob o termo guarda-chuva “de cor” reestabeleceu a moldura branca através da qual o mundo é visto como branco e todos os outros grupos raciais como equivalentes e intercambiáveis. (Collins, 2021, p.236).

Sendo a compreensão da colonialidade como um dos elementos centrais a serem combatidos ao se pensar numa educação antirracista e emancipadora, há que se pensar como este conjunto teórico, que vem crescendo dentro e fora dos espaços acadêmicos, pode dialogar com a educação.

3. POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

O pensamento decolonial é uma perspectiva que tem se fortalecido bastante durante as últimas décadas, em parte alimentados por autores como Paulo Freire e Frantz Fanon, que centravam suas teorias na ideia da necessidade de se modificar a sociedade a partir também de uma mudança na subjetividade.

Os estudos decoloniais questionam a centralidade do pensamento hegemônico eurocêntrico e fazem uma crítica a essa forma de se pensar o mundo, enfrentando o desafio de pensar a partir de outros sujeitos, de outros lugares (margens e fronteiras) e outras concepções do mundo. Catherine Walsh, como já mencionado anteriormente, é uma pensadora precursora da noção de decolonialidade. Ela trabalhou com Paulo Freire durante os anos 80 nos Estados Unidos. Para a autora, acompanhando o pensamento de Fanon, o colonialismo opera na mente das subjetividades das colônias de tal forma a desvalorizar aquilo que havia antes da colonização, o que também ressoa com a ideia de Freire de que uma das formas de colonizar é “triturar” a identidade cultural do colonizado.

A pedagogia sendo uma metodologia imprescindível para as lutas sociais se coloca como uma ferramenta importantíssima, como já dito antes, usando as terminologias utilizadas por Paulo Freire, no processo de libertação política, ontologia e epistêmica. Segundo Walsh (2013):

Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. (Walsh, 2013, p.31).

Sobre o protagonismo dos povos colonizados diante das lutas anticoloniais, Silveira (2020) aponta que, para Fanon, um ponto muito importante é o de que o próprio homem colonizado deve escrever para seu próprio povo, com o objetivo de reconectar seu povo com a esperança e a ação que visa abrir as possibilidades futuras. Ainda sobre importância do protagonismo do pró-

prio povo colonizado no que diz respeito à luta contracolonial, hooks relata sua experiência enquanto intelectual negra na universidade embranquecida da segunda metade do século XX:

Eu me perturbo quando todos os cursos sobre história ou literatura negras de uma universidade são dados por professores brancos; me perturbo não porque penso que eles não conseguem conhecer essas realidades, mas sim porque as conhecem de modo diferente. (hooks, 2017, p.122).

A experiência de hooks não se distancia muito do que ainda ocorre na atualidade, no meu caso, por exemplo, enquanto estudante de pós-graduação da Universidade de São Paulo, todas as disciplinas que eu cursei na USP, que foram muitas e em boa parte que abordavam a temática racial, foram dadas por professores e professoras brancos, o que mostra que ainda há muito a se avançar nesse sentido. Por essa sensação de não pertencimento epistêmico, Hooks se identificou com a concepção de Freire de educação como prática de liberdade, que se alinhava ao que ela vivia enquanto mulher negra nascida em uma área rural que tinha sido ensinada que a única forma que poderia modificar sua realidade seria através da obtenção de instrução formal.

Para Walsh (2013) (em livre tradução minha), a criação de estruturas socioeducativas que dotem os povos “oprimidos” das ferramentas necessárias para revelar as raízes de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas, também são componentes centrais. Sobre isso, hooks (2017) também traz um exemplo de seu próprio processo educacional, e como isso lhe deu ferramentas para questionar o patriarcado e construir as bases que a levaram a se tornar umas das maiores teóricas do feminismo negro no mundo:

Quero afirmar mais uma vez que foi a interseção do pensamento de Paulo com a pedagogia vivida dos muitos profes-

sores negros da minha meninice (mulheres em sua maioria) – que se viam cumprindo a missão libertadora de nos educar de maneira a nos preparar para resistir eficazmente ao racismo e à supremacia branca – que teve profundo impacto sobre o meu pensamento a respeito da arte e prática de ensinar. Essas negras não defendiam abertamente o feminismo (se é que conheciam a palavra), mas o próprio fato de insistirem na excelência acadêmica e no pensamento crítico e aberto para as negras jovens era uma prática antissexista. (hooks, 2017, p.74).

Sobre a importância de trazer as experiências vividas para a sala de aula, o que conecta fortemente praticamente todos os autores que citamos nesse texto, bell hooks (2017) afirma que esta é uma forma, fato que ela percebeu em sua prática pedagógica, a qual aproxima os estudantes que fazem parte da população que sofre as opressões estruturais, sendo, por vezes, a partir do relato de suas experiências, a única forma através da qual eles conseguem ter voz dentro dos espaços acadêmicos/educacionais. Segundo a autora:

A política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição a partir da qual possam criticar as estruturas dominantes, uma posição que de objetivo e significado a luta. As pedagogias críticas da libertação atendem a essas preocupações e necessariamente abraçam a essa experiência, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimento válidos, como dimensões importantes e vitais de qualquer processo de aprendizado. (hooks, 2017, p.120).

Implicar-se no processo de decolonização, objetiva e subjetiva, segundo Walsh (2013), acompanhando o pensamento Fanoniano, é uma forma de (des) aprendizagem. A partir dessa iniciativa e de uma metodologia que lhe dê ferramentas para exercer o pensamento crítico, o sujeito colonizado desaprende o que lhe foi imposto pela colonização e desumanização a qual seu corpo e subjetividade foram submetidos ao longo do tempo histórico e posteriormente/paralelamente. Esse sujeito reaprende a se colocar no mundo enquanto homens e mulheres autores e interlocutores de suas próprias histórias.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras; 2022.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes WMF, 2017.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. O lugar próprio no espaço impróprio: o negro, o judeu e o comum. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 175-191, jan. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2020000100175&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 20 jul. 2023.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

EDUCAÇÃO INFANTIL COM LENTES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE UM ESTUDO COMPARADO REALIZADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA (2019-2022)

Giseliane Medeiros Lima

1. INTRODUÇÃO

Inspirando-se em Nóvoa (2017), neste artigo, por meio da análise comparada em Educação, tem-se o compromisso de tentar compreender, assumindo os riscos, mas, ao mesmo tempo, transgredindo as normas e questionando as certezas iminentes. A proposta é, por meio deste estudo, deixar o lugar de conforto, a fim de ver o objeto de forma alargada, isto é, saindo das margens e buscando a imprevisibilidade.

Este caminhar pelo imprevisível foi realizado por meio de uma pesquisa comparada feita entre Brasil e Argentina, fruto do processo de doutoramento em Educação, cursado no Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal de Alagoas-UFAL (2019-2022), partindo da tessitura da tese intitulada: “As relações de gênero na Educação Infantil/educación inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina²⁹”, defendida em dezembro de 2022. Essa comparou a Educação para crianças em gênero proclamada nos documentos legais e descrita pelos/as pesquisadores/as, professoras, gestoras e crianças do Brasil e da Argentina. Para tanto, foi realizado um intercâmbio de seis semanas na Argentina, o que possibilitou ampliar o olhar e construir sentidos de compreensão acerca do objeto de tese. Assim sendo, a tarefa de pesquisa foi de entender, por meio do distanciamento, da intercessão, da comunicação e de uma análise comparada, o espaço relacionado com o tempo, apresentando o descrever, imaginar, prever e prescrever.

²⁹<https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/10953/1/Rela%C3%A7%C3%B5es%2de%20g%C3%AAnero%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantileducaci%C3%B3n%20inicialestudo%20comparado%20entre%20Brasil%20e%20Argentina.pdf>

Afinal, defendeu-se um pensamento da diferença, e não da generalização; da compreensão, e não da solução.

Nesse trilhar de preposições, situa-se este artigo, ao qual visa relatar alguns resultados da tese de Doutorado em Educação, que traçou, enquanto objetivos específicos: comparar os documentos legais destinados à educação das crianças do Brasil e Argentina, verificando a presença e/ou ausência da categoria de gênero; analisar as políticas públicas educacionais em gênero no Brasil e Argentina com foco em crianças da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) e da Educação Inicial (45 dias a 5 anos); identificar e examinar como as crianças, os/as gestores/as, as professoras e os/as pesquisadores/as da Argentina e do Brasil descrevem a categoria de gênero na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade; compreender quais as similitudes e divergências da educação de crianças no Brasil e na Argentina, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos, históricos, políticos e educacionais de cada país em suas especificidades e, por fim, elaborar uma análise comparada que possa contribuir com a ratificação da importância das categorias de gênero e sexualidade para a educação de crianças do Brasil e da Argentina.

Outrossim, destaca-se que foi trabalhada a seguinte questão-problema: quais são as configurações da educação em gênero para crianças, registrada nos documentos legais e descrita por meio da compreensão de gestores/as, professoras, crianças e de pesquisadores/as do Brasil e da Argentina? Para tanto, foram lançadas algumas hipóteses, considerando que, em um contexto caracterizado por relações patriarcais de poder, os estudos referentes a gênero e educação (Scott, 1990; Saffioti, 1987; Louro, 2010; Cruz, 2015; Tiburi, 2002; entre outras e outros) possibilitam supor que o baixo índice de interesse referente à análise comparada em educação sob o escopo de gênero na Educação Infantil está associada a aspectos referentes a processos histórico, político e educacional, calcados em uma perspectiva machista, que impõe modelos de comportamento para meninos e meninas desde a mais tenra idade.

Assim, o presente artigo pleiteia relatar alguns resultados da pesquisa de Doutorado, destacando as experiências a partir de 2 momentos: inicialmente, descreve-se comparações e análises entre leis, documentos e pesquisa empírica relativas à educação para crianças no Brasil e na Argentina, destacando a presença e/ou ausência da categoria de gênero; posteriormente, apresenta-se o silenciamento do Brasil acerca da categoria de gênero na infância, partindo da análise dos documentos norteadores da Educação Infantil e conceituações teóricas e práticas.

A escolha pela Argentina se deu, por se tratar do país pioneiro quanto aos estudos de gênero na América Latina, além do olhar sensível para a educação na infância. O que ainda é debate no Brasil é realidade na Argentina, especificamente a educação sexual nas escolas, com a Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) nº 26.150 de 2006, que, conforme seu artigo primeiro, garante aos estudantes das redes públicas e particulares de todo o país da Educação Infantil ao Ensino Médio o direito de aprender conteúdos relacionados à sexualidade. Uma vez que a Argentina tem sido pioneira quanto às políticas de educação em gênero, verifica-se em: A primeira revista homossexual da América Latina através do movimento Nuestro mundo de 1967- primeiro grupo homossexual da América do sul; Primeira mulher presidenta do mundo em 1974 que foi María Estela Martínez de Perón; Primeiro país da América do Sul a adotar a Lei de Educação Sexual Integral em 2006; Lei de identidade de gênero, enquanto uma das mais avançadas do mundo; Primeiro país da América Latina a assinar uma lei de união afetiva com pessoas do mesmo sexo.

A metodologia do artigo diz respeito à análise bibliográfica e documental, construída a partir dos resultados da tese de Doutorado em Educação, que percorreu os caminhos metodológicos cunhados na epistemologia feminista, pesquisa de tipo qualitativa e abordagem referente a um estudo comparado em Educação. As técnicas de coleta dos dados foram entrevistas

semiestruturadas realizadas com quatro pesquisadoras brasileiras e dois/duas argentinos/as; três professoras de Educação Infantil (uma brasileira e duas argentinas) e duas diretoras de ambos os países e que trabalham em escolas pública e particular; além de observação participante com as crianças e registro em diário de campo dos episódios brincantes.

Em seguida, realizou-se uma análise dos documentos norteadores de Educação

Infantil/Educación Inicial e de gênero de ambos os países, estabelecendo uma triangulação dos dados por meio da técnica de Análise Textual Discursiva, aliada à educação comparada, considerando a categoria de interseccionalidade.

Assim, a proposta deste texto é apresentar um resumo geral de uma obra maior realizada, construindo quadros com os principais dados coletados e analisados, dando visibilidade à pesquisa de forma clara e objetiva acerca do objeto trabalhado por meio de resultados analíticos construídos com base em metodologia científica e no rigor acadêmico e social.

2. CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA DE SENTIDOS: ESTUDO COMPARADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E GÊNERO ENTRE BRASIL E ARGENTINA

Baseando-se na análise dos documentos e pesquisas teóricas que embasam este estudo, o quadro a seguir foi criado com a finalidade de exemplificar o que ocorre/ocorreu nos dois países pesquisados, Brasil e Argentina, no que concerne à educação de crianças e à categoria de gênero:

Quadro 1 – Leis e documentos da Educação Infantil e gênero: Brasil e Argentina

LEIS E DOCUMENTOS			
RECORTE TEMPORAL	ARGENTINA	RECORTE TEMPORAL	BRASIL
1973	Aprovada a Lei de criação dos institutos nacionais maternais. Nº 20.582 Publicação dos primeiros lineamentos curriculares	1988	Constituição Federal de 1988, estabelece o atendimento em creche e pré-escola, como dever do Estado e direito das crianças de 0 a 6 anos.
1984	Congresso pedagógico - futuro da Educação Inicial	1988 1990	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que, em três volumes,. reúne objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
			Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.
1989	A Convenção sobre os Direitos dos niños (CDN) na Assembleia geral das Nações Unidas.	1996	Lei 9394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Reconhece a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica.

1990	O congresso argentino ratifica a CDN, institucionalizando como Lei nacional Nº 23.849.	2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, de 2006. Tem Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil que também são de 2006 e há os Parâmetros Básicos para a Infraestrutura 2.
1992	Encontro federal sobre infância e adolescência em Mendoza.	2006	Acesso ao Ensino Fundamental antecipado para os 6 anos de idade – Educação Infantil de 0 a 5 anos e 11 meses.
1993	Consolidação da Lei Federal de Educação – LFE Nº 24.195	2009	Emenda constitucional Nº 59 de 11/11/2009 – Educação Infantil obrigatória para crianças de 4 e 5 anos.
1994	Elaboração dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC	2009/2010	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) surgem para orientar o planejamento curricular das escolas. Propõem a organização por eixos de interações e brincadeira.
1995	Primeira lei da província de Mendoza e na cidade de Buenos Aires.	2017	Base Nacional Comum Curricular.

2005	Lei de Proteção Integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes. Nº 26.061 de 28 de setembro de 2005.		
2006	Lei de Educação Nacional – Nº 26.206/2006	2021	Lei Nº 14.164 de 10 de junho de 2021 – Altera a Lei Nº 9.394/96 para incluir conteúdo sobre a violência contra a mulher no currículo da Educação Básica.
2006	Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) N. 26.150 de 2006 que conforme seu artigo primeiro garante aos estudantes das redes públicas e particulares de todo o país da Educação Infantil ao Ensino Médio o direito de aprender conteúdos relacionados a sexualidade.	-	NÃO HÁ LEI RELATIVA A GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
2010	Congresso latino americano de educação – Metas para a Educação Inicial 2010- 2020.	-	-
2010	Lineamentos Curriculares para a Educação Integral. Lei Nº 26.150	-	-
2014	Lei 26.743 – Identidade de gênero – Autopercepção de cada sujeito/a.	-	-

2015	Lei de Educação Nacional Obrigatoriedade para as salas de 4 anos e compromisso com a expansão das salas de 3 anos. Lei Nº 27.045.	-	-

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022).

Sobre o indicador de destaques da Educação Infantil e ao questionar os/as pesquisadores/as acerca da consolidação dessas políticas ao longo dos anos, algumas respostas que foram obtidas reforçam a linha do tempo e as leis e documentos apresentados no quadro. Os/as entrevistados/as contam sobre questões peculiares quanto à organização da Educação Infantil em seus respectivos países. Na Argentina, existem os documentos nacionais e cada província possui a sua própria lei de educação, o que torna a legislação educacional muito heterogênea e diversa, dificultando a sua regulamentação em nível nacional. Guevara e Cardini (2021) descrevem essas nuances, destacando que, em algumas províncias argentinas, a Lei de Educação Inicial antecede a Lei Nacional de Educação.

De acordo com Pais (2017-2021), o sistema educacional da Argentina é composto por tratados internacionais e nacionais, por leis nacionais e por leis provinciais, o que leva o país a ser heterogêneo em seus documentos relativos à educação. Castro (2007) destaca que, tanto a Argentina quanto o Brasil estão alicerçados na perspectiva religiosa e que apresentam algumas semelhanças e diferenças,

[...] Ambas as legislações apontam a importância de assegurar educação de qualidade, a criação de igualdade de oportunidades, a formação para o exercício da cidadania, o respeito à diversidade, a responsabilidade ética e social e o princípio democrático da gestão escolar etc. Pode-se afirmar que a lei Argentina foi mais feliz ao destacar o princípio da inclusão

educacional, em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos, e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho. (Castro, 2007, p. 13).

Os dois países também se assemelham quanto às definições de criança e de infância no que se refere, especificamente, ao pensar a criança como um sujeito de direitos que aprende nas relações e nas interações advindas do cotidiano. Entretanto, no que concerne às políticas de gênero na infância, a Argentina mostra-se à frente quando o assunto são as políticas públicas e aplicabilidade da Lei de Educação Sexual Integral, acompanhadas de lineamentos e decênios curriculares provinciais. Conforme relata Pais (2021) na entrevista,

Temos vinte e quatro províncias e a Cidade Autônoma de Buenos Aires, todas jurisdições que, na Argentina, no sentido do federalismo, são autônomas em seus sistemas educacionais. Existem diretrizes em nível nacional, mas, depois, cada província e a Cidade Autônoma de Buenos Aires têm o poder de ordenar, ditar e organizar suas próprias formas de sistema educacional. Mas há um consenso e um acordo em nível nacional de que essa lei deve ser cumprida. A lei é a lei número 26.743, o que chamamos de Lei de Educação Sexual Integral. Na Argentina, isso é chamado de ESI. Acrônimos são usados para o seu nome. Na Educação Inicial, ainda não há estudos aprofundados sobre o assunto. (Pais, 2021).

Com essa fala, a pesquisadora da infância, a qual é referência na Argentina, relata que, embora as províncias sejam autônomas na construção de leis, existe um consenso com relação à necessidade de cumprimento da ESI e que estudos nesse âmbito também são incipientes na Argentina. É de suma importância mencionar que todos/as os entrevistados/as pesquisadores/as, professores/as e diretores/as da Argentina afirmaram conhecer políticas de gênero na infância, citando leis e exemplos práticos. Além disso, apesar de pontuarem as resistências acerca de tais políticas, esses/as estudiosos/as também descrevem avanços, ao contrário do Brasil, onde todos/as afirmaram desconhecer documentos orientadores nesse âmbito.

Dessa forma, percebe-se que o termo gênero está presente na Lei da Argentina, ainda que de forma introdutória, mas com aplicabilidade prática, inclusive com documentos orientadores e previstos no Mapa de Educação Inicial produzido por Cardini (2021). Por outro lado, ao fazer uma busca na lei brasileira nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases, de 1996/2013, não se encontra nenhum artigo relacionado a gênero, o qual também não é encontrado na Base Nacional Comum Curricular- BNCC DE 2018. Nas DCNEIs, até há menção sobre gênero, porém de forma preliminar e insuficiente. Com relação à diversidade, trata-se de um termo presente que apresenta a importância da valorização da diversidade cultural brasileira.

Vale destacar, ainda, que o Ministério das Relações Exteriores do Brasil lançou a coleção “Mundo afora”, a qual funciona desde 2004 e tem como objetivo fomentar o debate de desenvolvimento nacional com base na experiência de outros países. A edição de 2015 é relativa à diversidade de gênero e tem como finalidade tratar das políticas de combate à violência contra a comunidade LGBTQIA+. Entretanto, o documento não tem valor de lei e não abrange as infâncias. Nesse cenário, foi elaborado um quadro com indicadores relativos à Argentina e ao Brasil para exemplificar semelhanças e diferenças dessas nações, considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos etc.

Quadro 2 – Estudo comparativo: Brasil e Argentina

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ARGENTINA	BRASIL
Estrutura do sistema educativo	1º nível: Educação inicial 2º nível: Educação Primária 3º nível: Educação Secundária 4º nível: Educação Superior	Educação básica – Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio. Educação Superior
Educação Infantil/ Educación Inicial	Primeiro nível do sistema educativo	Primeira etapa da Educação Básica
Oferta	Lei 26.606/ 2006 – 45 dias a 5 anos (art. 18); Jardim maternal – 45 dias a 2 anos Jardim de infância – 3 a 5 anos	Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 – 2013 0 a 5 anos e 11 meses
	Compromisso para universalização Lei 27.045	
Obrigatoriedade	4 e 5 anos Lei 26.606 – Redação de 2014	Emenda constitucional Nº 59 de 11/11/2009 Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 a 5 anos.
Regularização: panorama normativo	Lei 26.233 de 2007 – Ministério de desenvolvimento social Lei 27.064 de 2015 – Passo para regularização	

Regularização: panorama curricular	Lei de Educação Nacional 26.606 de 2006. Art. 85. Províncias possuem autonomia para construção de seus currículos, mas a lei estabelece mecanismos de renovação periódica dos documentos	LDB 9.394- 1996 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) – Eixos éticos, políticos e estéticos. Eixos estruturantes: Educação e brincadeiras. Base Nacional Comum Curricular (2017) – 6 direitos de aprendizagem da criança trabalhados em campos de experiências. Currículo – Práticas do cotidiano.
Formação docente	Instituto Nacional de Formação Docente	Magistério e curso de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades. Resoluções nº. 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia Resolução Nº 2 de 1º de Julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior Resolução do CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que 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).
Financiamento	Províncias, mas com financiamento do Estado	Município em parceria com o Estado
Educação Sexual Integral na infância	Lei de Educação Sexual Integral	Não há

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022)

O quadro demonstra que a Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da Educação Básica e, na Argentina, o primeiro nível do sistema educativo. Ambos os países consideram as crianças enquanto sujeitos de direitos que, nas interações e brincadeiras, desenvolvem-se integralmente. Com relação à obrigatoriedade de matrícula, ambos seguem a idade mínima de 4 anos de idade, com oferta de 0 a 5 anos e 11 meses no Brasil e 45 dias a 5 anos na Argentina.

Com relação à formação docente, no Brasil, a lei ainda autoriza a formação em magistério e em licenciatura em pedagogia, que pode ocorrer em universidades públicas e privadas. Na Argentina, por sua vez, as formações de professores/as de nível inicial ocorrem em institutos específicos. No Brasil, o financiamento da educação é dever dos municípios, em parceria com o Estado, enquanto, na Argentina, o dever é das províncias, mas com financiamento do Estado.

No que concerne à educação sexual na infância, a Argentina dispõe de leis, decênios, lineamentos curriculares, guias, sites, informativos, projetos e documentos nacionais e provinciais em âmbito público e privado, estando à frente do Brasil no que se refere a discussões e aplicabilidades da educação sexual no âmbito da educação de crianças.

Segundo Pais (2021), a seleção de conteúdo para a ESI na Argentina encontra-se nas leis, mas, sobretudo, nos desenhos curriculares, nas orientações provinciais e nos materiais, que são feitos em nível nacional. Portanto, percebe-se que, na Argentina, apesar das nuances e das diferentes formas de aplicação dependente das províncias, a educação sexual da criança é uma temática do cotidiano das escolas públicas e privadas de toda a nação. No Brasil, por outro lado, existe um silenciamento latente e estereotipado com relação à temática e aqueles que se atrevem falar sobre o tema, mesmo de forma sutil, são sucateados com discursos de “moralidade e/ou religiosidade”.

Contudo, sobre a ESI na Argentina, Pais (2021) alerta quanto às ressalvas e às resistências à ampla implementação da Lei nº 26.150, de 2006,

referente à Educação Sexual Integral na Argentina- ESI -, a qual estabelece que todos os estudantes têm o direito de receber educação sexual integral em estabelecimentos públicos de ensino, gerida por jurisdições estaduais e privadas do nacional, do provincial, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e dos municípios. Alguns artigos foram selecionados:

ARTIGO 1º – Todos os alunos têm direito a receber educação sexual integral em estabelecimentos de ensino públicos, estatais e privados da jurisdição nacional, provincial, da Cidade Autônoma de Buenos Aires e dos municípios. Para os fins desta lei, entende-se por educação sexual integral aquela que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos. (Argentina, 2006, não paginado).

ARTIGO 3º - Dos objetivos do Programa Nacional de Educação Sexual. Abrangentes são:

Incorporar a educação sexual integral nas propostas educativas visa a formação harmoniosa, equilibrada e permanente das pessoas;

- a) Assegurar a transmissão de informações pertinentes, precisas, confiáveis e atualizado sobre os diferentes aspectos envolvidos na educação sexual integrante;
- c) Promover atitudes responsáveis perante a sexualidade;
- d) Prevenir problemas relacionados com a saúde geral e a saúde sexual e reprodutivo em particular;
- e) Buscar igualdade de tratamento e oportunidades para homens e mulheres. (Argentina, 2006; tradução nossa).

Destarte, percebe-se que a lei visa garantir a Educação Sexual Integral das crianças, considerando os aspectos biológicos, psicológicos, sociais, afetivos e éticos, com objetivo, entre outros, de promover propostas educativas confiáveis, responsáveis, preocupadas com a saúde e com a igualdade sexual. Além disso, a lei apresenta a necessidade de considerar os objetivos por idade e de contemplar os lineamentos curriculares para a Educação Sexual Integral de 2010, que partem de uma perspectiva de direitos humanos e orientam propósitos formativos de acordo com o nível educativo. Trata-se de um documento lançado após a ESI que convoca todos/as os/as educadores/as a adequarem-se às políticas públicas vinculadas à Educação Sexual Integral. Esse documento foi lançado em 2010 e assinado pelo ministro Alberto Sileoni e visa dar cumprimento ao artigo 8º da Lei 26.150.

É impressionante a redação da lei e de todos os documentos que estão presentes no país a fim de orientar a aplicabilidade dessa legislação. A ESI reflete aquilo que sonhamos/insistimos/estudamos em gênero na educação. Ao ler e estudar os artigos e as orientações do lineamento curricular nacional, reporta-se a muitos nomes expoentes em gênero, como Joan Scott (1998, 2005), Guacira Louro (2006, 2010), Judith Butler (2014), Cecilia Sardenberg (2010), Márcia Tiburi (2010), Márcia Buss Simão (2020), entre tantas outras mulheres que são referências e inspirações.

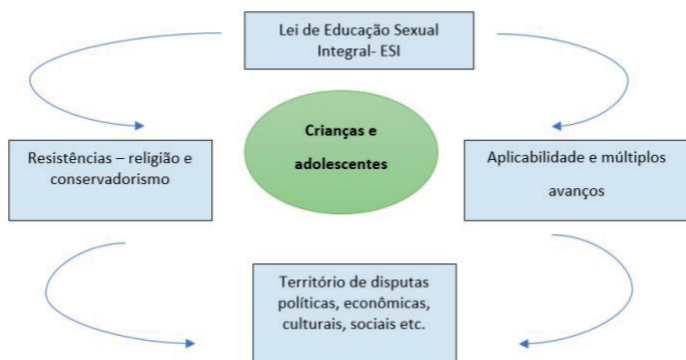
Contudo, de acordo com Patrícia Sarlé (2020), na educação de crianças da Argentina, existe uma tradição e uma vanguarda, pois as leis garantem, mas, na prática, existem muitos atravessamentos, muitas resistências e muitos questionamentos. É claro que, como bem disseram Juan (2021) e Monica (2021), não é unânime a aceitação social desse tipo de tema e ainda há resistência por parte da igreja. Ainda assim, a garantia de que todos possam conhecer e acessar os seus direitos desde a mais tenra idade existe.

Vale ressaltar que, na Argentina, existem leis que possibilitam as províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires construir seus próprios documentos, o que ocasiona em uma imensidão de possibilidades de documentos e interpretações. Alguns desses achados são: Lei de Proteção Integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes, nº 26.061, de 28 de setembro de 2005; Lei de Educação Nacional – Nº

26.206/2006; Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) nº. 26.150, de 2006; Congresso latino americano de educação – Metas para a Educação Inicial 2010-2020.; Lineamentos Curriculares para a Educação Integral; Lei nº 26.150 de 2010; Lei 26.877 – Identidade de gênero – Autopercepção de cada sujeito/a; Lei de Educação Nacional; Obrigatoriedade para as salas de 4 anos e compromisso com a expansão das salas de 3 anos. Lei nº 27.045; Série de cadernos da ESI; Educação sexual Integral na Educação Inicial- Série de conteúdo para as aulas de 2009 a 2022; Mapa da Educação Inicial na Argentina – pontos de partida para uma agenda de equidade na primeira infância – 2021; Falar de diversidade sexual e direitos humanos – um guia informativo para a prática de 2018; Lei 2.110/00, na qual o ministro da Educação e Inovação elabora lineamentos curriculares para a educação sexual integral (nacional e específicos de cada província); Decênios curriculares para a Educação Inicial – 2 documentos baseados na Lei dos lineamentos; Crianças de 45 dias a 2 anos – 2016 – Buenos Aires; Crianças de 4 e 5 anos – 2019 – Buenos Aires; Lineamentos para a formação docente em Educação Sexual Integral; Coleção de livros antiprinças e anti heróis de 2015 - resgata heroínas esquecidas e propõe novas masculinidades; Lei nº 27.610 - Acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez (IVE) - 2020.

A partir desse levantamento, é possível perceber as muitas iniciativas do país no que se refere à implementação do assunto “gênero” na educação da infância, as quais se dividem em leis, documentos orientadores e guias, possibilitam interpretações férteis para o país e para o mundo. Entretanto, dessa forma, Pais (2021), apesar de nos convidar a refletir sobre os enfrentamentos da implementação desse tema, considera que estamos burilando as hegemonias dominantes e não deixa de enfatizar o progresso e a importância dos documentos e das ações desenvolvidas na educação do país, mas chama a atenção para a educação em gênero na Argentina enquanto um campo de disputas no seio prático. Assim, a ilustração a seguir demonstra um pouco desse círculo vicioso:

Figura 20 – Esquema da ESI- Argentina



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022)

Esse esquema é perceptível em todas as falas dos/as pesquisadores/as e em todas as teorias lidas e nas experiências com as crianças que ora resistem e outra reproduzem os padrões de gênero. Inspirando-se em muitas autoras, como Déborah Sayão (2006), Vanessa Neves (2008), Flávia Pires (2020), Arlete Oliveira (2016), Daniela Auad (2019), Márcia BussSimão (2013), Rafaely Campos, Daniela Finco (2004), Ericka Oliveira e Lenira Haddad (2016), Pilar González (2018), Monica Pais (2021), entre tantas outras, pensa-se em gênero na infância sob o ponto de vista da criança, escutando-a atentamente e se despidendo do olhar adultocêntrico na tentativa de enxergar suas potencialidades, valorizando-as em suas interações, brincadeiras e integralidade.

Assim, a pesquisa se demonstrou polifônica sendo habitada por muitas vozes, as quais resumem-se em algumas categorias:

- PROFESSORAS - As categorias que circundam as entrevistas podem ser resumidas da seguinte forma: insegurança e falta de formação para tratar com temas relacionados a gênero e sexualidade na educação das crianças; receio das percepções das famílias; gênero como um tema com-

plicado, delicado, difícil; campo de cuidados e de disputas ao falar sobre a temática.

- **PESQUISADORES/AS** - Enfatizam com veemência a emergência da formação de educadores/as em gênero enquanto estratégia primeira para se pensar em políticas públicas no âmbito da educação, sobretudo na Educação Infantil de ambos os países.
- **CRIANÇAS** - Elas transgridem as normas e outrora reproduzem-nas por meio de padrões binários e heterossexistas. Nas explorações registradas nas interações e brincadeiras em ambos os países, é possível identificar as relações de gênero e as linguagens infantis.

3. O SILENCIAMENTO DO BRASIL SOBRE GÊNERO

Quando falamos em gênero na Educação Infantil, ainda são encontradas muitas resistências e limitações acerca do tema, que é tratado, frequentemente, apenas no âmbito do “ser menino” e “ser menina” e de forma superficial e branda. Como foi demonstrado, não há, no Brasil, nenhum documento oficial que legitime as questões de gênero na Educação. Nesse cenário, existe um imenso desafio pensar nessas conceituações em um contexto extremamente conservador e que retira os direitos de as crianças serem diferentes. Todas as pesquisadoras enfatizaram desconhecer documentos que possam prever o tema gênero na infância, todavia Márcia Buss Simão (2021) aponta que a possibilidade a qual temos é de buscar algo relacionado em outros documentos.

Na realidade, não existe nenhum documento. E aí, o que a gente faz? A gente tenta pensar isso em vários outros documentos, então daí eu cito, né? Aqui, onde poderíamos ter alguns elementos. Não tem nenhum documento somente sobre a educação sexual ou sobre as relações de gênero, diferentemente das relações etnicorraciais que ganham, né? Um destaque, e uma visibilidade nacional. E, pertinente, né? Sou completamente a favor, agora gostaria que gênero e sexualidade também tivessem, né? Uma legislação que pudesse alavancar, né? Esses direitos e esses reconhecimentos e tudo

mais. Mas, enfim, não tem nenhum documento legal, né? Se for nos prender a palavra “documento legal”, mas o que a gente sempre retoma então, a própria Constituição, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, os Planos Nacionais de Educação. Se a gente for fazer uma busca a gente encontra lá, apesar de ter, né? Deve ter sobrado alguma coisa. (*sic*).

Os documentos enfatizados foram estudados e, a partir disso, foi elaborado um quadro com as citações encontradas:

Quadro 3 – Garimpendo nos documentos educacionais do Brasil na perspectiva de gênero

Documentos	Citações relacionadas a educação, gênero e sexualidade
Constituição Federal de 1988 – Art. 3º e 227 < https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal/#/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf >	Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;
Estatuto da Criança e do Adolescente 1990 Redação de 2017	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (p. 34).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9394/96 – Art. 3º. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf	Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Lei nº 11.340/2010 – Lei Maria da Penha Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACER-VO/spmrn/DOC/DOC0000000076385.PDF>	Art. 8º, inciso V – dispõe sobre a competência da escola na política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.
Lei nº 13.185/2015 – Lei de Combate ao Bullying – institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13185.htm>	Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda: - I – ataques físicos; - II – insultos pessoais; - III – comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; - IV – ameaças por quaisquer meios; - V – grafites depreciativos; - VI – expressões preconceituosas;
Plano Nacional em Educação de Direitos Humanos (PNEDH, 2007) – 4º princípio; ações programáticas de nº 9 e 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacionalpdf&Itemid=30192>	Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para: a) criar uma cultura universal dos Direitos Humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (etnicorracial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; (p. 25). São princípios norteadores da educação em Direitos Humanos na educação básica: d) a educação em Direitos Humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (etnicorracial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (p. 32)

Caderno 4 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos (2007)	2.3. Legislação e normas relacionadas à educação, à igualdade de gênero e ao reconhecimento da diversidade sexual. Na área da educação, a implementação de ações com vistas à promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia encontra respaldo nas propostas de ações governamentais relativas à educação, conscientização e mobilização contidas no Programa Nacional de Direitos Humanos II (de 2002), no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) gestados a partir de lutas e
	transformações que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. (p. 22).
Diretrizes Nacionais da Educação Infantil 2010	5. Concepção de Proposta Pedagógica Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, etnicorracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (p. 17).
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Art. 3º, 9º, 10, 13, 17, 20, 22, 26. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>	Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Art. 43. O projeto político-pedagógico, § 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo

Resolução CEE nº 437, de 11 de abril de 2012 Disponível em: <http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolucao%20437.2012.pdf>	Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências.
Plano Nacional de Educação LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	A diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (p. 22).
Resolução CNCD/LGBT nº 12, de 16 de janeiro de 2015 Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012>	Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.
Nota Técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC – 17 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/notatecnica-no-24-conceito-genero-no-pnemec.pdf>	Responde às demandas sociais, parlamentares e sistemas de ensino acerca dos conceitos de gênero e orientação sexual, suas relevâncias políticas e bases científicas, suas dimensões no contexto educacional e reitera a importância desses conceitos para as políticas educacionais e para o próprio processo pedagógico.
Parecer nº 01 de 16 de janeiro de 2015 – Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/80006790/parecer-cncd-lgbt-n-01-2015>	Estabelece parâmetros para o reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização na busca da garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino.

Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil 2018	Direitos de aprendizagem no campo de experiências “o eu, o outro e o nós” conviver com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião. (p. 18). Orientações gerais quanto ao processo pedagógico Garantir igualdade no tratamento de meninas e meninos, disponibilizando brinquedos e outros materiais para todos e propondo a realização de atividades das quais possam participar independentemente de gênero. (p. 21)
Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018 Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares.	Art. 1º Na elaboração e implementação de suas propostas curriculares e projetos pedagógicos, os sistemas de ensino e as escolas de educação básica brasileiras devem assegurar diretrizes e práticas com o objetivo de combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2022)

Das 20 metas estabelecidas no PNE (2014-2024), que delineiam estratégias para o cumprimento, não se encontra sequer o termo gênero ou orientação sexual. Apenas foi encontrado no Art. 2º, página 32, quanto às diretrizes, o capítulo III, que trata: “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Todos os documentos, resoluções e normas citadas no quadro são iniciativas sutis que retratam uma porcentagem muito pequena das questões de gênero e sexualidade na educação. Quando se trata da Educação Infantil, o tema se afunila ainda mais, sendo praticamente inexistente no Brasil, com exceção de uma citação nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e duas menções na Base Nacional Comum Curricular.

É estarrecedor esse silêncio e esse apagamento de políticas públicas em gênero para crianças, uma vez que essa invisibilidade cala as crianças em suas inteirezas. A inquietude incomoda um grupo de pessoas e, ao mesmo tempo, alegra outros. O dogma dominante de silêncio quanto ao gênero e à sexualidade na educação do Brasil impacta diretamente no desenvolvimento das crianças e dos adultos envolvidos nas relações. Trata-se de um protótipo que revela a falta de direitos e que tem se intensificado desde a eleição presidencial de 2018 e com a governança da política que se autointitula como de direita.

Na Argentina, a luta é para a consolidação das políticas públicas e da implementação das propostas de forma efetiva; e, no Brasil, como assegura Márcia Buss Simão (2021), a luta é por documentação e políticas públicas que norteiem os/as docentes, pois, mesmo garimpando os documentos educacionais brasileiros, a presença das categorias de gênero e sexualidade é mínima, o que demonstra ser de suma importância o desenvolvimento de estudos como este enquanto estratégia de resistência e de quebra da conspiração do silêncio fortemente tecida no seio social, cultural, político, educacional, econômico, entre outros.

Autoras como Eulina Carvalho *et al.* (2016), Arlete Oliveira (2016), Daniela Auad (2019), Dias (2014), Daniela Finco (2015), Cassia Furlan (2013), Maria Helena Cruz e Dias (2015), Márcia Tiburi (2020), entre tantas outras, enfatizam com veemência a emergência da formação de educadores/as em gênero enquanto estratégia primeira para se pensar em políticas públicas no âmbito da educação, sobretudo na Educação Infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo árduo e de fôlego que foi realizado propõe compreender o sistema educativo para crianças em gênero no Brasil e na Argentina, considerando questões políticas, históricas, culturais, educacionais e econômicas que

vão além das leis e dos documentos legislativos. O caminhar entre as lentes da comparação indicou alguns resultados. Foi possível perceber que os dois países configuraram a educação a partir de base religiosa: durante o período colonial, no Brasil, as escolas estiveram sob o controle de jesuítas até a sua expulsão em 1759; na Argentina, a educação elementar também esteve grande parte a cargo de ordens religiosas, especialmente dos franciscanos, dos dominicanos e dos jesuítas. Assim como no Brasil, o sistema educacional da Argentina foi marcado por elevado nível de homogeneidade.

Com relação às concepções pedagógicas em ambos os países, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, entre outros pioneiros, marcam a constituição educativa e o entendimento com relação à criança e à infância, inspirando reflexões, legislações e currículos. Alguns elementos-chave de aproximação entre Brasil e Argentina são destacados a partir destas análises: história de colonização pelos jesuítas; educação com base religiosa; figura da mulher como ideal para cuidar crianças pequenas (em debate em ambos os países); ausência da figura masculina; assistencialismo e Educação Infantil destinada a famílias pobres (elementos da história); cisão entre o cuidado e a educação de forma integrada; referências baseadas nos pioneiros da Educação Infantil, como Froebel e Montessori; influência da escola nova; avanços nos estudos acerca da infância e da criança como autônoma, capaz e potente; legislação que efetiva os direitos das crianças em suas especificidades; crianças vistas como sujeitos de direitos que brincam, pensam, imaginam, fantasiam e constroem cultura; avanços nas pesquisas, na graduação e na pós-graduação, destinadas à educação de crianças; formação para educar crianças (no Brasil, formação em pedagogia e, na Argentina, formação docente em institutos com foco para a Educação Infantil e currículos elaborados nas províncias autônomas).

É importante destacar que a Educação Infantil nos dois países está sujeita às demandas familiares e sociais, na medida em que as famílias é quem decide quando enviar as suas crianças para as escolas. Ao declarar a obriga-

toriedade de matrícula (no Brasil, aos 4 anos e, na Argentina, aos 5 anos), o Estado cria mecanismos para o seu ingresso, mas não garante a sua permanência. A infância e a escolarização em ambos os casos é tempo de submeter-se aos símbolos e aos modos de ser da escola e dos adultos, sendo ainda um desafio pensar em uma escola da infância em seu sentido plural onde se permita viver as diferentes infâncias possíveis, assim como concretizar a unificação do cuidar e do educar de forma integrada, cenário defendido por Haddad (1997, 2007, 2016).

A pesquisa demonstrou, ainda, que, embora o Brasil seja o quinto maior país em extensão territorial do mundo e detentor de uma população de mais de 200 milhões de pessoas, diferente da Argentina, que conta com cerca de 40 milhões de pessoas, entre tantos outros aspectos sociais, demográficos, econômicos, religiosos, culturais, etc., a Argentina possui um compromisso com a temática de gênero e sexualidade, dispondo de leis específicas que encontram, sim, resistências, mas conduzem o país em direção aos direitos de as crianças se desenvolverem integralmente. Todos/as os/as entrevistados/as do Brasil desconhecem documentos que trabalhem com a categoria de gênero na infância; na Argentina, por sua vez, todos/as os/as entrevistados/as conhecem as referidas leis e citam exemplos do cotidiano. Os/as entrevistados/as relatam a resistência e a dificuldade em trabalhar essas temáticas sobretudo com as famílias, no entanto, ao mesmo tempo, é possível perceber o comprometimento desses/as profissionais em âmbitos nacional e provinciais.

Nessa seara epistemológica, sob o escopo do feminismo, esta pesquisa arrisca-se a mexer em certezas e verdades acerca da sexualidade infantil, tratando-se de um convite para pensar o impensável e rasgar a mordaça que silencia e invisibiliza as questões de gênero na educação. É um risco necessário, para que quem sabe, assim, seja possível abandonar a ideia de um sujeito unificado e de uma concepção binária de Educação Infantil. A educação sexual demonstra-se enquanto um viés importante de combate à violência de

gênero, bem como de proteção e desenvolvimento infantil.

De forma minuciosa, os documentos educacionais do Brasil ao longo da história foram garimpados, o que permitiu comprovar um silenciamento estarrecedor com relação às categorias de gênero e sexualidade. Os quadros comprovam as mínimas citações em gênero, na medida em que todos os documentos, as resoluções e as normas citadas nos quadros são iniciativas sutis que retratam uma porcentagem muito pequena das questões de gênero e sexualidade na educação. Quando se trata da Educação Infantil, esses pontos são ainda mais afunilados e praticamente inexistentes no Brasil.

Por meio desse fluxo argumentativo e dissertativo, as hipóteses elencadas na pesquisa, referentes à educação enquanto um contexto caracterizado por relações patriarcais de poder, são comprovadas. Cabe mencionar, ainda, que estudos referentes à análise comparada em educação sob o escopo de gênero na Educação Infantil são exordiais e pouco explorados, estando associados a aspectos referentes ao processo histórico, político e educacional e calcados em uma perspectiva machista, binária, sexista, classista e racista que impõe modelos de comportamento para meninos e para meninas desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, esta pesquisa inspirou-se em Beauvoir, Angela Davis, Frida Kahlo, entre tantas outras que deixaram um legado o qual faz jus expor e expandir, questionando as estruturas androcêntricas, sexistas e violentas por meio da educação e transgredindo os cânones e registrando/refazendo nossa história a cada dia. Em paráfrase dessas grandes pensadoras, não nos calamos mais, a liberdade é a nossa substância e vamos agir como se fosse possível transformar o mundo radicalmente, pois isso é possível todos os dias a partir de microrrevoluções e de contestações.

Antes de tudo, a pesquisa construída relaciona-se às infâncias em suas inteirezas, em suas explorações diárias, dando voz às crianças, às professoras,

às diretoras, aos/às pesquisadores/as e triangulando os dados através de documentos e de leis norteadoras em prol de se pensar em gênero sob a lente de dois países da América do Sul. Certamente, encontram-se aqui mais questões do que respostas e mais suposições e reflexões do que soluções, mas este produto científico faz um chamado para se pensar o impensável e o indizível em um contexto extremamente conservador e heteronormativista, o qual parece não ter espaço para discussão em torno da educação em gênero para crianças. Propõe-se, com isso, desmembrar essas estruturas e bagunçar a zona de conforto, convidando a uma mentalidade com lentes de gênero e sexualidade.

A partir da epistemologia feminista, usando uma lupa de gênero e sexualidade, desnudando as estruturas binárias e heteronormativas, convida-se o/a leitor/a a enveredar nessa viagem do conhecimento conosco, afirmando que não se trata de algo simples, mas que é necessário para inscrever, na história do nosso país, um conjunto de compromissos com a temática. Por meio desse texto polifônico, habitado por muitas alocações, espera-se aglutinar e promover inquietações, desencadeando novas pesquisas que somem forças e iniciativas quanto à discussão acerca da temática de gênero na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. Ed. – São Paulo, contexto, 2019.

ARGENTINA. **Lei de Proteção Integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes n. 26.061 de 28 de setembro de 2005**. Trata-se de uma lei de proteção integral dos direitos das meninas, meninos e adolescentes em todas as províncias da Argentina.

ARGENTINA. **Lei de Educação Nacional n. 26.206 de dezembro de 2006**. Trata-se de da lei que rege toda a educação da Argentina. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>. Acesso em: 25 set. 2019.

ARGENTINA. **Lei Nacional de Educação Sexual Integral (ESI) n. 26.150**

de junho de 2006. Trata-se de uma lei nacional de educação sexual integral da Argentina. Disponível em: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0830.pdf. Acesso em: 31 mai. 2021.

ARGENTINA. Lineamentos Curriculares para a Educação Integral. Lei n. 26.150 de junho de 2010. Trata-se de lineamentos curriculares das províncias Argentinas.

ARGENTINA. Lei de Identidade de gênero: autopercepção de cada sujeito/a. n. 26.877 de maio de 2018. Trata-se de uma lei com validade nacional na Argentina.

ARGENTINA. Lei de Educação Nacional – Obrigatoriedade para as salas de 4 e compromisso com a expansão das salas de 3 anos n. 27.045 de maio de 2006. Trata-se de uma lei que orienta quanto à educação inicial na Argentina.

ARGENTINA. Lei 2.110/00 2010. O ministro da educação e inovação elabora lineamentos curriculares para a educação sexual integral (nacional e específicos de cada província).

ARGENTINA. Decênios curriculares para a Educação Inicial 2010. Trata-se de dois documentos baseados na Lei dos Lineamentos – Crianças de 45 dias a 2 anos.

ARGENTINA. Lei n. 27.610. data com ano. Garante o acesso à Interrupção Voluntária da Gravidez (IVE). Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/ley-no-27610-accesola-interrupcion-voluntaria-del-embarazo-ive-obligatoriedad-de-brindar>.

AUAD, D. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

BARBOSA, M. R. Direitos humanos, gênero e políticas internacionais de combate à não discriminação da mulher no mundo globalizado. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, DF, ano 11, n. 37, p. 307-324, 2012. Disponível em:

file:///D:/User%20Documentos/Downloads/12_Direitos%20humanos-%20genero%20e%20políticas%20internacionais%20de%20combate%20a%20nao%20discriminacao%20da%20mulher%20no%20mundo%20globalizado.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

BEAUVOIR, S. de. O segundo Sexo: fatos e mitos. Tradução Sergio Milliet.

4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. – 3 v. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Tratase da lei nacional brasileira que orienta a Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n. 11. 2016, de 28 de março de 2005**. Altera os arts. 148, 215, 216, 226, 227, 231 e acrescenta o art. 231-A ao Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11102.htm. Acesso em: 8 jul. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional em Educação de Direitos Humanos – 4º princípio: ações programáticas de n. 9 e 25 de junho, 2007**. Trata-se do Plano Nacional de Educação em direitos humanos prevista para o Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno 4**, 2007.

BRASIL. **Lei n. 11.340/2010 – Lei Maria da Penha de data**. Trata-se da lei de proteção as mulheres brasileiras contra violências domésticas. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/spmrn/DOC/DOC000000000076385.PDF>.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Institui diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica: art. 3º, 9º, 10,13, 17, 20, 22, 26. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

BRASIL. Resolução CEE nº 437, de 11 de abril de 2012. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares internos do Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.cee.ce.gov.br/phocadownload/resolucoes/resolucao%20437.2012.pdf>

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Lei de Combate ao Bullying n. 13.185, de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm

BRASIL. Resolução CNCD/LGBT n. 12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncdlgbt/resolucoes/resolucao-012>

BRASIL. Parecer n. 01 de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para o reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização na busca da garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não-reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino. Disponível em:

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/80006790/parecer-cncd-lgbt-n-01-2015>

BRASIL. Nota Técnica n. 24 de 17 de agosto de 2015. Disponível em:

<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-ge>

nero-no-pnemoc.pdf

BRASIL. Resolução n. 1 de 19 de janeiro de 2018. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNE-CPN12018.pdf

BRASÍLIA. **Mundo afora**: políticas de combate à violência e a discriminação da população LGBT, v. 12, 2015. Disponível em https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/ptbr/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_12.pdf Acesso em 20 set. 2019.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, p. 175-197, jan./abr. 2013.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, (42), p. 250-274, jan-jun de 2014.

CARDINI, A. Guevara. **Mapa de Educação Inicial na Argentina**: pontos de partida de uma agenda de equidade para a primeira infância . Buenos Aires. UNICEF- CIPPEC. 2021.

CASTRO, Marcelo L. Ottoni. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. Consultoria Legislativa do Senado Federal, Brasília, Junho, 2007. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-deestudos/textos-para-discussao/td-32-brasil-e-argentina-estudo-comparativo-das-respectivasleis-gerais-da-educacao> Acesso em 20 de Setembro de 2019 às 17:02.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré escola. Campinas- SP, 2004. Dissertação de mestrado- Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de educação.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: das naturalidades às transgressões. GT: Educação da Criança de 0 a 6 anos / n.07 Agência Financiadora: FAPESP.

GONZÁLEZ, Pilar Anastasía. Gestiones de la (a) sexualidade infantil: uma lectura del campo de investigaciones de las ciencias sociales en el ámbito latino-americano. Dossiê gênero e sexualidade, **civitas**, Porto Alegre, v. 18,

n.1, p.138-152, enero-abr. 2018.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. 4ª ed. Revisada. Curitiba, CRV, 2016. 226p.

LIMA, Giseliane Medeiros. **Relações de gênero na educação infantil/educación inicial: estudo comparado entre Brasil e Argentina**. Tese de doutorado em Educação- Programa de Pós-graduação em educação- PPGE- Maceió – AL: UFAL, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente- autêntica**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

NEVES, V. F. A. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Revista Paidéia**, v. 5, n. 4, Belo Horizonte, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Ilusões e desilusões da educação comparada**: política e conhecimento. dossier temático «entre Paris e Pisa: 200 anos de educação comparada» / special section «between paris and pisa: 200 years of comparative education» instituto de educação da universidade de Lisboa (Lisboa, Portugal). 2017.

OLIVEIRA, Arlete Piccolo de. **Sexualidade e Educação Infantil**: uma visão histórica, teórica e cultural. 1ª Ed. São Paulo, 2016.

PAIS, Mónica Ferández. **Historia y pedagogia de la educación inicial en la Argentina**. HomoSapiens Edições. Buenos Aires, Argentina, 2017.

PAIS, Mónica Fernández. Apuntes para el estudio de los orígenes de la historia de la educación inicial en Argentina. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.61-72, jan./abr. 2015. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5182/2681> Acesso em 31 de maio de 2021 às 19:51.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de antropologia da USP**, volume 50. 2007.

SARAT, Magda. CAMPOS, Míria Izabel. Gênero, sexualidade e infância: (Con) formando meninas.

SARDENBERG, Cecília M. B. da transversalidade à transversalização de gêneros aportes conceituais e prático-políticos. In: **Travessias de gênero na perspectiva feminista**/ Ivia Alves; Maria de Lourdes Scheffler, Petilda Serva Vasquez e Silvia de Aquino, organizadoras. Salvador: EDUFBA/ NEIM, 2010. (Coleção Bahianas. 12).

SARLÉ, Patricia M. **La educación infantil en la república argentina**: entre la tradición y la vanguardia. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 2018.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero na infância. **Pro- Posições**, v. 14, n 3 (42) – set/dez. 2003.

SCOTT, Joan. **Gênero, uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. 16(2) julho/dezembro. 1990.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 13ª ed.- Rio de Janeiro: rosa dos tempos. 2020.

UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DA DIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO DE DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF)

Jiselda Meirielly de França

1. INTRODUÇÃO

A diversidade está em discussão pelas autoridades educacionais e pela sociedade. No atual contexto educacional, a transversalidade de temas voltados às dimensões da diversidade é uma proposta que implica um processo de estreita inter-relação entre os componentes curriculares. Encontra, por outro lado, dificuldade de aplicabilidade diante da vivência pedagógica da maioria das instituições escolares do país.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação nacional, entende-se que a escola tem a missão de “ensinar o aluno a desenvolver suas percepções de mundo. Ensinar ao aluno seus direitos e deveres com a sociedade. Formar cidadãos capazes de transformar a sociedade e torná-la mais justa” (LDB, 2017). Entretanto, o que se observa é que as metodologias/pedagogias utilizadas no campo da Educação, particularmente, no Ensino Fundamental, apresentam diversas lacunas, o que nos permite a busca por novas metodologias de ensino como recursos fundamentais na resposta às especificidades da diversidade humana, eficazes na criação de ambientes de aprendizagem ricos, estimulantes e potencializadores de uma educação de qualidade para todos/as os/as estudantes.

Muitas têm sido as alterações introduzidas nas estruturas educativas nas últimas décadas. O alargamento da escolaridade obrigatória e a massificação do ensino transportaram para a escola uma diversidade de alunos caracterizados por envolverências sociais e culturais, interesses, valores, conhecimentos e ritmos

de aprendizagem muito divergentes. Dar resposta a tal diversidade exige da escola a capacidade de se adaptar a esta realidade, de modo a potenciar um modelo de ensino e aprendizagem que tenha em conta e respeite as características e necessidades do vasto público discente que alberga.

Seguramente que um ensino mais tradicional, concebido para responder às especificidades de um modelo de estudante, deixou não só de fazer sentido, como passou a não ser eficaz, fazendo aumentar significativamente as taxas de insucesso e abandono escolar. Espera-se, atualmente, que a escola, paralelamente ao ensino dos conteúdos escolares, esteja apta para habilitar os jovens com competências que lhes permitam trabalhar em equipe e intervir de forma crítica, consciente e autónoma. Isto é, exige-se das instituições de ensino uma educação de qualidade para todos/as: uma educação plural, democrática, inclusiva e hábil na construção de uma sociedade assente em valores de cooperação, parceria e solidariedade.

Os séculos XX e XXI foram marcados por muitas lutas pela igualdade social e respeito; porém, a intolerância à diversidade ainda se faz presente de forma persistente e naturalizada na maioria das sociedades. Os movimentos sociais, pautados nos Direitos Humanos, investem em discussões para uma educação igualitária voltada à diversidade, dentre os movimentos sociais, por exemplo, das pessoas com deficiência, os de etnia e orientação sexual. A educação igualitária é um direito básico de qualquer ser humano; contudo, o segmento da população que não se enquadra nos padrões estabelecidos pela sociedade até se insere na escola, porém, muitas vezes tende a conviver em um ambiente de exclusão social.

Nesta direção, é relevante inferir que as discussões construídas na sociedade brasileira após a promulgação da Constituição Federal de 1998, e também com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, impactam no campo educacional em diversas questões relaciona-

das à reconfiguração e reorganização do sistema educacional. Neste contexto, os Movimentos Sociais ganharam maior enfoque no contexto e proposta da *BNCC, Base Nacional Comum Curricular*, especialmente aqueles relacionados às questões etnicorraciais, de diversidade afetivossexual, da educação quilombola, da educação do campo, da educação indígena, da educação inclusiva, ganhando espaço em materialidade em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, dos Parâmetros Curriculares em Ação, e, mais atualmente, nos grandes e constantes embates relacionados ao Plano Nacional de Educação, com reflexos nos Planos Estaduais e Municipais, vale destacar as questões referente ao gênero.

Os processos educativos acontecem de múltiplas maneiras e em diferentes contextos e momentos da vida, e se apoiam, nesse sentido, na concepção de socialização ao longo da vida. Um paradigma educativo é definido como uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, de sua capacidade de discernir e agir. Em outras palavras, as práticas e os processos educativos constituem, com as realidades sociais e culturais a que se ligam, um triângulo em cujo centro, devido à dinâmica interativa dos seus lados, desenvolve um indivíduo com uma personalidade própria, prolonga o processo de hominização e de humanização (pela atualização e desenvolvimento do património cultural) e se processa uma integração socializadora (alimenta-se o dinamismo social). (Boa Vida; Amado, 2008).

Nesta direção, esta pesquisa tem como pressuposto a ideia de que “o preconceito em relação à temática da diversidade de gênero ainda existente em uma parte significativa da sociedade, inclusive no interior de muitas escolas, transforma-se em uma das principais barreiras para o avanço da sistematização de informações na área em questão e, conseqüentemente, para a promoção da diversidade na sociedade brasileira”. Desse modo, infere-se que os/as docentes tendem a interagir diferentemente com alunos/as sobre os quais

formaram altas ou baixas expectativas. O comportamento diferenciado frequentemente resulta em menores oportunidades para aprender e diminuição de autoestima dos/as estudantes sobre os quais se formaram baixas expectativas.

Assim, destaco que problematizar é lançar indagações, propor articulações diversas, conectar, construir, desconstruir, tentar enxergar de uma nova maneira, uma série de operações que se fazem incidir sobre o material coletado e os dados apurados. Problematizar, nas suas formulações mais irreduzíveis, é levantar uma questão sobre algo que se constatou empiricamente ou sobre uma realidade que se impôs ao pesquisador. No contexto da pesquisa, apresentam-se algumas questões norteadoras:

Como são construídas e reproduzidas as representações sociais de gênero dos/as docentes da EMEF Dom José Vicente Távora? Quais as possíveis contribuições da formação acadêmica inicial e continuada dos/as docentes com relação à abordagem da diversidade de gênero no cotidiano escolar? Quais as concepções reproduzidas nos materiais pedagógicos (multimídia, livros didáticos, entre outros) adotados pelos docentes? Quais as representações sociais dos/as docentes sobre barreiras e preconceitos enfrentados por discentes com relação aos marcadores sociais?

A demarcação do objeto desta pesquisa no campo da educação dimensiona as relações de gênero e a construção das identidades no contexto escolar que congrega docentes no âmbito do ensino público de Sergipe e enseja vários questionamentos sob a perspectiva dos/as docentes. Entende-se que os/as docentes, ao se questionarem e questionarem os contextos, conteúdos, ambientes de aprendizagem e suas práticas pedagógicas, abrem possibilidades de construção de novos processos pedagógicos e novas realidades sobre o ensino. Considerando que o agir educativo dos/as docentes pode produzir mudanças nos sentidos de diversidade dos atores sociais, que os diferentes gêneros comunicativos produzem diversos sistemas de representações e que

os/as docentes precisam se aproximar das pluralidades cognitivas dos atores sociais para então implementar projetos sobre diversidade em suas múltiplas dimensões, tendo como referência a abordagem feminista, de gênero e interseccional, traçou-se como objetivos deste estudo:

Objetivo Geral: desvendar as representações sociais de docentes da Escola Municipal

Ensino Fundamental Dom José Vicente Távora sobre dimensões da diversidade e interseccionalidade tendo em vista a ampliação de direitos e da cidadania de estudantes do ensino fundamental da referida escola, considerando os seguintes.

Objetivos Específicos: a) Identificar possíveis contribuições da formação acadêmica inicial e continuada dos/as docentes da referida escola com relação à abordagem de gênero, de diversidade e interseccionalidade; b) Investigar a estrutura das representações sociais entre os/as docentes sobre a diversidade; c) Analisar as concepções reproduzidas nos materiais pedagógicos (multimídia, livros didáticos, literatura, entre outros) adotados por docentes em sala de aula sobre a temática da diversidade; d) Desvendar as representações sociais dos/as professores/as sobre preconceitos e barreiras enfrentadas pelos discentes com relação aos marcadores sociais; e) Compreender o que sentem, pensam e internalizam os/as docentes diante do fenômeno da diversidade que vem sendo debatido e inserido em um paradoxo de aceitação e não aceitação da educação para a diversidade; f) Analisar estratégias adotadas por docentes nas práticas pedagógicas favoráveis à inclusão social de alunos/as que apontam para uma ressignificação no processo de ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, as reflexões e análises privilegiam as dimensões da microanálise do cotidiano da escola, articuladas à igualdade social na diversidade, ou melhor, às diferenças nas quais estão estruturadas as desigualdades sociais e as novas configurações identitárias. A pesquisa visa fomentar a dis-

cussão, análise e compreensão das contribuições da Educação na promoção dos Direitos Humanos. Logo, o **objeto desta** pesquisa tem como foco central dimensões das representações sociais **construídas** pelos/as docentes (da Escola Municipal Ensino Fundamental Dom José Vicente Távora) no contexto educacional, como contributo à compreensão do lugar da formação para as relações etnicorraciais, de gênero e classe, uma perspectiva que aponta para a ampliação de possibilidades de relações sociais mais equânimes em uma sociedade mais democrática.

2. REVISÃO DE REPRESENTAÇÃO E DIFERENÇA: ALGUMAS TENSÕES

Este tópico aborda, de forma inicial, concepções e os significados atribuídos a alguns termos como diversidade e diferença nos discursos que envolvem o ambiente educacional no estudo sobre as representações de educadores/as acerca da diversidade sexual que influenciam a (des)construção de atitudes preconceituosas e discriminatórias que são manifestadas na instituição escolar e ocasionam diversos outros tipos na sociedade.

Pensando no espaço da escola, uma das formas para lutar a favor da igualdade/aceitação a partir das diferenças, ou seja, da alteridade é através de muitas iniciativas na luta, tais como a militância dos movimentos sociais, as ações governamentais e as políticas públicas que buscam construir institucionalmente uma igualdade em meio à diferença, como uma forma de dar oportunidade aos grupos que, por muitos anos, foram excluídos da população brasileira.

As indagações desenvolvidas neste estudo são frutos de nosso questionamento e fazem parte de um esforço que fazemos para entender os discursos que norteiam essas temáticas. Nesse sentido, este tópico visa identificar, por meio de uma revisão bibliográfica, o panorama da produção acadêmica nacional pertinente aos temas diversidade e diferença no espaço educacional, à luz da Teoria das Representações Sociais.

Diante desta perspectiva, trabalhar em prol do respeito e da convivência harmônica das diferenças ajudam aos estudantes de uma forma geral, e em especial, à criança que está no processo de aquisição do ensino/linguagem, a não discriminar e, sim, aceitar o outro. Dessa forma, por meio de uma boa intervenção pedagógica, os/as docentes poderão trabalhar a identidade de gênero, etnicorracial ou outros marcadores de diferenças sociais a partir da valorização da autoestima, na tentativa de reverter os valores preconceituosos inseridos por determinados meios de comunicação, ou até mesmo dos pais.

Mediante ao que foi exposto, é relevante ressaltar que, segundo Morin (1973), a diversidade e a variedade de indivíduos sempre existiram. É um fenômeno natural, estabelecido pela evolução de uma espécie sobre a outra, por meio do qual a sociedade se alimenta e cria e recria seus estatutos, modelos e escalões e, até, as classes sociais, em que as hierarquias se estabelecem.

Entende-se que a sociedade organiza seus papéis sociais e determina os que irão pertencer a determinada camada social e os que irão ser excluídos dela. Para que isso aconteça, demarca os desviantes, os estranhos, os diferentes e os marginais, ou seja, todos os que precisam ser marcados por seu selo. A diferença ganha inúmeros significados, cada um de acordo com as relações de poder presentes na situação, razão pela qual é necessário nomeá-la e categorizá-la, pois, só assim, podemos inclui-la numa perspectiva do aceitável. É relevante dizer que, ao categorizar objetos ou pessoas, imputamos rótulos e identidades não usuais ou não familiares, que fazem aflorar ações estigmatizantes e excludentes (Rangel, 2011).

2.2 REPRESENTAÇÃO SOCIAL, DIFERENÇA E IDENTIDADE

A Teoria das Representações Sociais propõe uma relação simultaneamente individual e social, que ultrapassa a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade. É exatamente nesse ponto que reflete sobre a indivisibilidade entre

o indivíduo e a sociedade na produção de representações sociais. Essa construção advém das relações sociocognitivas e afetivas. Nesse sentido, a representação social é uma estrutura psicológica relativamente autônoma, pertence a uma sociedade em que se instaura a não ruptura entre o individual e o social.

Consoante Moscovici (2012), as representações sociais não são somente opiniões sobre, ou imagens de, mas teorias construídas coletivamente. Sua utilização é de grande valia para a Educação, embora tenha apresentado desafios que os pesquisadores em Educação devem enfrentar e resolver para melhor adequá-la aos objetivos propostos ao estudo de determinado objeto social na Educação.

Moscovici (1978, p. 05) compreende a representação social como um conhecimento prático, uma teoria do senso comum: “Trata-se de uma modalidade de conhecimento na perspectiva do indivíduo que dá sentido às práticas sociais e procura compreender os significados que as pessoas atribuem a um objeto social”. É importante salientar que a representação social é um conhecimento prático, uma teoria do senso comum, que não despreza as diversas formas de conhecimento produzidas e mobilizadas pela sociedade. Para o autor, a representação social contempla a coexistência de duas classes de pensamento: os universos consensuais e os universos reificados. Os primeiros nos encaminham ao conhecimento proveniente das massas, do povo, melhor dizendo, do senso comum; os segundos nos remetem ao conhecimento especializado, aos objetivos lógicos e hierarquizados oriundos das ciências. Portanto, o pensamento se processa a partir dos dois universos: o da ciência e o do senso comum. Ambos os universos são próprios de nossa cultura.

Para Jodelet (1993), as Representações Sociais são importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam em direção à compreensão dos fenômenos observáveis do cotidiano na maneira de interpretá-los, estatuí-los e de tomar uma posição a seu respeito, isto é, são preparatórias para desencadear uma

ação, regulando e dando sentido a comportamentos. Enquanto fenômenos cognitivos associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas. Possuem três dimensões que orientam os objetos: a atitude (orientação global ao objeto) é a mais frequente; a informação (organização dos conhecimentos que o grupo possui do objeto); imagem (unidade hierarquizada de elementos).

A representação social é um saber prático que liga um sujeito a um objeto, com determinados elementos e relações; é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). Tem uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (que lhe confere significações) com seu objeto que faz da representação uma construção e expressão do sujeito (Jodelet, 2001). No contexto das representações sociais, o trabalho se destaca na tentativa de capturar a realidade e o movimento advindo dele. Foi possível perceber, na fala dos docentes, um desabafo, um pedido silencioso de socorro em relação às novas demandas da escola, o que sugere a necessidade de pensar na escola em seu sentido mais amplo, com o olhar voltado para uma cultura de pertencimento, em que a educação inclusiva realmente aconteça. Segundo Jodelet (2001, p. 26),

[...] a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. São sistemas de interpretações que regem as relações do sujeito com o mundo, no sentido em que orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais, assumindo forma de linguagem comum.

Importa dizer que as representações sociais, como parte do imaginário social, são carregadas de ideias, valores e crenças que se articulam e se organizam de modos específicos e singulares em busca de significados e sentidos. Compreendemos que as estruturas sociais e suas interações são dotadas de significados, em que se abrigam teorias, doutrinas e crenças que circundam os sujeitos e que os indivíduos utilizam para elaborar suas respostas, ao

mesmo tempo em que contribuem para construir e reconstruir uma realidade comum. Portanto, ao desvelar as concepções e as vivências de educadores/as acerca da diversidade sexual, entendemos que é preciso promover cursos de formação inicial e continuada que forneçam constantemente (in)formações precisas e atualizadas sobre esses temas.

2.3 OS ELEMENTOS LEGAIS E A EDUCAÇÃO

A educação é indispensável na vida dos indivíduos e vai além dos processos de formação que se desenvolvem no âmbito familiar, social, no trabalho, nas instituições de ensino, entre outras. Dessa forma, faz-se relevante o aparato de leis sobre a educação e tudo o que abrange o ser humano. Dentro dessa concepção, discorro brevemente sobre algumas das leis que foram inseridas no decorrer deste estudo.

As relações etnicorraciais no Brasil têm se constituído como foco crescente de discussões político-pedagógicas e sociais, bem como de produções científicas que têm fomentado ações de políticas educacionais, tais como a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que torna obrigatória a inclusão da história da cultura e história africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Dessa forma, destaco a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Na última década, o Brasil presenciou o estabelecimento e o aprofundamento de uma tendência: o progresso educacional das mulheres quando comparadas com os homens. Com efeito, os indicadores educacionais mostram êxitos significativos, representados pela drástica redução das desigualdades socioeducacionais por gênero. Conforme dados processados da Pes-

quisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE, o número médio de anos de estudo no Brasil aumentou entre 2016 e 2018. O indicador passou de 8,9 anos para 9,3 anos em 2018. Desde 2016, essa média vem crescendo, anualmente, 2 anos. Entre as mulheres, ficou em 9,5 anos, enquanto, entre os homens, é de 9 anos.

A diferença entre pessoas brancas, pretas e pardas é evidente neste caso. As brancas registraram 10,3 anos, mas o número cai para 8,4 anos nas pretas e pardas, uma diferença de quase dois anos que se mantém desde 2016. Todas as regiões do país tiveram melhoras, sendo que o Centro-Oeste e o Norte registraram o maior ganho. A primeira passou de 9,2 para 9,6 e a segunda de 8,3 para 8,7 anos. O Nordeste saiu de 7,6 para 7,9 entre 2016 e 2018; o Sudeste subiu de 9,7 para 10,0; e o Sul foi de 9,2 para 9,5 anos. Entre as regiões, isso mostra que as oportunidades de estudo são distintas. Isso a gente olha também entre as pessoas de cor preta ou parda e as de cor branca”, disse a analista da Coordenação de Trabalho e Rendimento do IBGE.

De forma semelhante, outros indicadores educacionais revelam o progresso das mulheres. Particularmente, as mulheres apresentam uma taxa de analfabetismo inferior, uma maior frequência escolar e uma defasagem escolar média significativamente inferior à dos homens. Quanto à conclusão dos diferentes níveis do Ensino Básico, também se verifica a superioridade do sexo feminino. Entretanto a desigualdade de gênero ainda se manifesta em outras dimensões, em que a questão educacional aparece interconectada com outros aspectos das condições de vida ou do mercado de trabalho. Em relação à porcentagem das mulheres que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, ou trabalham, ou estão procurando emprego, a porcentagem das mulheres jovens ainda é inferior à média nacional (ou seja, elas estão fora do mercado de trabalho).

É uma das competências da escola, importante espaço social, contri-

buir para a transformação da sociedade, por meio de um lugar propício ao pleno exercício da cidadania pelos jovens, uma vez que ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação (Brandão, 1985, p. 7).

3. METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA QUALITATIVA E TIPO DE ESTUDO DE CASO

Em consonância com as questões, objetivos e pressupostos teóricos enunciados, optou-se, como metodologia de investigação *qualitativa, na modalidade de estudo de caso*. A pesquisa de natureza qualitativa nos subsidia na compreensão do fenômeno objeto da pesquisa e oportuniza um leque de ferramentas que se aproximam do objeto a partir das suas necessidades.

Conforme salienta Flick (2019):

A relevância da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais se dá por conta da diversidade de esferas de vida que, somada à acelerada transformação social, têm criado novos desafios e perspectivas sociais aos pesquisadores da área. Este tipo de pesquisa possibilita a análise de fenômeno social estudado sob diferentes perspectivas, além de permitir variadas abordagens, métodos, que, nesse tipo de pesquisa, discorre das diferentes linhas de desenvolvimento na história dessa metodologia e é importante para melhor caracterizar as discussões e a própria prática da pesquisa (Flick, 2009).

Nessa perspectiva, de acordo com Denzin (2006), os estudos de gênero, ao examinarem os processos de construção e de diferenciação de gênero, bem como as desigualdades, proporcionaram avanços fundamentais ao desenvolvimento das questões e das metodologias da pesquisa qualitativa.

Tais estudos se inserem no âmbito das metodologias críticas, participam, em cheio, dos processos de reelaboração dos métodos das ciências humanas, pois parece indiscutível essa necessidade, nesse momento da história, ao processo de construção de teorias e, em particular, à elaboração de teorias feministas. Assim, a abordagem feminista tende a preparar o terreno para outras pesquisas, bem como outras ações e políticas que transcendem e transformam, visto que a investigação feminista, em geral, adota a dialética e possui díspares visões, que se fundem com o intuito de produzir novas sínteses que, por sua vez, formam bases da pesquisa, da práxis e das políticas que estão por vir.

Como metodologia de pesquisa qualitativa, *o estudo de caso* objetivou a construção de uma teoria indutiva, a partir do estudo empírico de um caso, o qual pode ser considerado como um evento, ou seja, uma prática educativa ou indivíduos dentro de uma escola. A proliferação de estudos de caso na história das mulheres parece exigir uma perspectiva sintética que possa explicar as continuidades e descontinuidades e dar conta das desigualdades persistentes, mas também das experiências sociais radicalmente diferentes. Nesse sentido, conforme Cruz (2005), os estudos de caso são importantes, tendo em vista a necessidade de decifrar especificidades em nível micro, para melhor compreensão do fenômeno em nível macro econômico social, como também para integrar *as representações dos sujeitos*, os elementos culturais, os valores individuais e das sociedades, refletidos nos aspectos cognitivos e éticos que informam a aprendizagem e a interiorização de práticas e imagens.

Compreende-se que cientistas devem ter uma postura ativa e sistemática, construindo o objeto como um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal. “Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em ‘caso particular do possível’, como diria Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida” (Bourdieu, 2012, p.32). Percebendo as particularidades do objeto, poderíamos encontrar as suas caracterís-

ticas invariantes e assim compreender aquilo que ele possui como generalidade, e construir, a partir daí, as leis gerais tão caras aos homens de ciência.

No desenvolvimento da pesquisa em educação, os *estudos de casos* solicitam dos pesquisadores sensibilidade e destreza quanto às interpretações e recorrências desveladas pelo objeto, bem como o cuidado ético na transparência das etapas e socialização dos resultados, portanto, é uma estratégia validada pela expressão de uma realidade detalhada. Entre essa crescente produção, a abordagem metodológica também ganhou novos caminhos. Com a necessidade de compreender as relações humanas, comportamentos, costumes, os cotidianos escolares e ir além dos quadros estatísticos, a pesquisa qualitativa passou a ter um enfoque maior entre pesquisas, com estudos etnográficos, pesquisa-ação, pesquisa participativa e colaborativa, narrativas e também o estudo de caso.

De acordo com Gil (2007), o *estudo de caso* tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, *ideográfico (especial, singular)* mesmo compreendendo-o enquanto emergência relacional, isto é, consubstancia-se numa totalidade composta e que compõe outros âmbitos ou realidades.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

Alves Mazzotti (2006, p. 640) pontua que os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indi-

víduo (como os casos clínicos descritos por Freud), um pequeno grupo (como o estudo de Paul Willis sobre um grupo de rapazes da classe trabalhadora inglesa), uma instituição (como uma escola, um hospital), um programa (como o Bolsa Família), ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Ainda segundo a autora, podemos ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos), várias instituições (como, por exemplo, diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto).

3.2 INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

O processo de recolha de dados foi realizado em dois momentos: no **primeiro**, os dados empíricos através das fontes de pesquisas documentais: Fontes bibliográficas (os teóricos que discorrem sobre o tema objeto de estudo), Fontes Documentais: Catálogo eletrônico de Teses e Dissertações da Capes (trabalhos produzidos com o tema deste estudo) Cursos de Pós-Graduação, provavelmente a fonte mais utilizada para a elaboração do *estado da arte*. Essa consulta possibilitará a delimitação do marco temporal (2018-2022) do “estado do conhecimento”, uma vez que o levantamento será efetuado em um “setor das publicações” *para* mapear o conhecimento produzido sobre o tema. A opção de realizar esta pesquisa na Capes se justifica pelo fato de que é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) que agrega a produção científica dos programas de Pós-Graduação das universidades públicas e particulares do Brasil, sendo os seus arquivos o local mais indicado para esta coleta de dados.

Em um **segundo** momento, foram feitas algumas anotações sobre o âmbito escolar, já que faço parte do corpo docente desta escola (observação participante) e os documentos legais fazem parte da escola, em um terceiro momento, com as Fontes Orais: entrevista semiestruturada com os/as docen-

tes da Escola Municipal Ensino Fundamental Dom José Vicente Távora (sede e anexo). Cada docente disponibilizou um tempo em sua agenda para participar das entrevistas. As fontes orais da pesquisa qualitativa dispensam **procedimentos sistemáticos de amostragem, com ênfase em quantificações e instrumentos estatísticos**. Desse modo, foram adotados critérios intencionais de escolha para compor a amostra de respondentes, como: ser docente do ensino fundamental da escola; aceitar colaborar e participar da pesquisa, compreendida como relação social, visto que as/os sujeitas/os são movidas/os pelos fenômenos sociais. Logo, os objetos de estudos são sociais.

Para a recolha das informações sobre as representações dos/as docentes da pesquisa, foram entrevistados 22 docentes, que fazem parte do corpo docente da escola pesquisada, sendo que, desse, um total é composto por 18 mulheres e 4 homens.

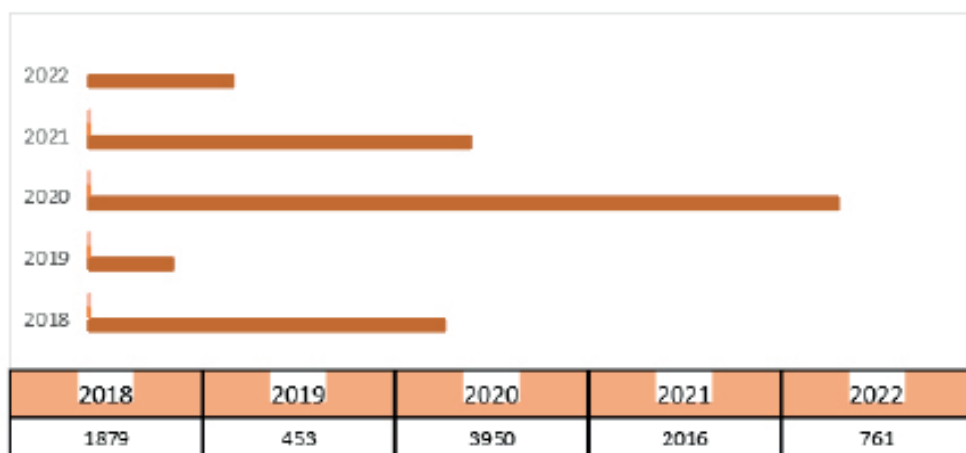
No que concerne à **observação participante**, esta constituiu outra das técnicas à qual se recorrerá. Segundo Sousa (2009, p. 113), trata-se de uma “tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a poder vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. Significa dizer que existe um envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro legítimo. A implementação desse procedimento metodológico ocorreu mediante a aproximação da pesquisadora com o grupo, condição inicial necessária para a realização da pesquisa, com a participação de seus membros enquanto protagonistas e não simples objetos.

O **diário de campo** (anotações e observações do campo) sempre integra a observação participante e subsidiou as anotações diárias realizadas na escola-campo, enquanto instrumento de registro de dados que permitiu sistematizar as experiências, vivências do dia a dia, observações, pensamentos,

reflexões profissionais e perspectivas argumentativas, auxiliando na elaboração do relatório final. O diário de campo da Escola Municipal Ensino Fundamental Dom José Vicente Távora foi escrito pós a qualificação da pesquisa de Mestrado. Por fazer parte do quadro de docentes da referida escola, tive o privilégio de vivenciar, na íntegra, o cotidiano na escola, com os/as docentes, com os/as discentes e participar de todos os eventos, projetos e “culminâncias” em prol do contexto educacional ensino-aprendizagem. Dessa forma, escrevo minhas impressões ao que foi visto e presenciado neste período decorrente deste estudo.

O estado da arte sobre o tema no Catálogo eletrônico de Teses e Dissertações da Capes, provavelmente, é a fonte mais utilizada para a elaboração do *estado da arte*, isto porque essa consulta possibilitará a delimitação do marco temporal (2018-2022) do “estado do conhecimento” por meio dos trabalhos *produzidos* em Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. O levantamento inicial foi efetuado em um “setor das publicações” para mapear o conhecimento produzido sobre o tema.

Gráfico - Publicações da CAPES



Fonte: Elaborado pela autora

Todos esses estudos referem-se às pesquisas qualitativas e, como procedimento metodológico, seguem observação do participante, análises de entrevistas semiestruturadas, análise interpretativa, análises de produções, análise de conteúdo e de narrativas. A etnografia baseia-se em observação do participante (período de observação) como trilha metodológica. Dessa forma, as publicações referentes à periodicidade citada explanam discussões sobre as temáticas versadas no estudo em questão. Todas as discussões abordadas e o caminho metodológico contribuem para uma amplitude do tema tratado e o quanto se faz atual e relevante serem discutidos em todas os âmbitos.

Com o intuito de problematizar e criar posicionamentos relevantes sobre os marcadores sociais, os referidos estudos se fazem necessários para indicar pontos de vista que problematizam e discorrem sobre o fortalecimento do gênero em uma perspectiva interseccional, uma ferramenta essencial às análises que buscam flagrar, na complexa articulação entre raça, gênero e classe social, os variados níveis de opressão e que tem a potência de identificar os mecanismos do sistema de dominação. Assim, todas essas conceitualizações, teorias trabalhadas nestes referidos estudos, inferem um fortalecimento/conscientização de que é relevante e, muitas das vezes, indispensável trabalhar sobre essas temáticas.

A escola não diz respeito apenas à sua estrutura formal/institucional, mas depende também das interações sociais entre as pessoas que ali estão. Na escola, os conflitos resultantes dos diferentes comportamentos, valores e modos de vida tornam-se muito evidentes, até mesmo em razão desta tradição secular de que é uma instituição que deveria ensinar valores universais – ou a cultura, num sentido nada antropológico do termo.

Assim, através da busca das dissertações e teses nesta referida plataforma, foram identificados e contabilizados os trabalhos na periodicidade delimitada anteriormente, sendo perceptível que, no ano de 2020, houve um

aumento considerável no número de produções na área a qual foi proposta a pesquisar. Para tanto, faz-se relevante discutir no âmbito acadêmico sobre este tema, a fim de criar diálogos que contribuam para as práticas pedagógicas. Um ponto interessante diz respeito aos 81 trabalhos relacionados às minorias sociais (gênero, classe, raça) o que demonstra uma representação dessas minorias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve, por objetivo geral, desvendar as representações sociais de docentes sobre dimensões da diversidade tendo em vista a ampliação de direitos e da cidadania dos estudantes do ensino fundamental da Escola Municipal Ensino Fundamental Dom José Vicente Távora. No contexto desta pesquisa, apresentam-se algumas questões norteadoras e, para alcançar o objetivo geral e objetivos específicos, utilizou-se abordagem de pesquisa qualitativa, tipo estudo de caso, com instrumentos para recolha de dados empíricos, recorrendo-se às seguintes fontes: fontes bibliográficas (literatura pertinente à temática abordada), fontes documentais (Catálogo eletrônico de Teses e Dissertações da Capes, trabalhos *produzidos sobre o tema/objeto da pesquisa* em Cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil) e fontes orais (entrevistas semiestruturadas com os/as docentes); e para o tratamento dos dados, foi utilizada a Análise do Discurso de Bardin (2009).

Mediante o exposto, discorro sobre os resultados obtidos quanto às possíveis contribuições da formação acadêmica inicial e continuada dos/as docentes, por não ter disciplinas ou cursos complementares no período em que foi cursada a licenciatura em Pedagogia. Percebe-se um certo receio em incluir este conteúdo nas práticas pedagógicas, apesar de haver uma compreensão e entendimento sobre a relevância do gênero no processo de implementação de uma educação não sexista, em prol da interseccionalidade. Os questionamentos contemplam a estrutura das representações sociais

entre professores sobre diversidade, concepções reproduzidas nos materiais pedagógicos, tem material didático no acervo da escola, livro didático em que trabalha dentro desta perspectiva da diversidade, O ponto principal se faz na intervenção através do diálogo, desta forma, os/as docentes propiciam aos estudantes um ambiente em que o respeito e a diversidade “andam” juntos.

Acerca da representação social dos/as docentes sobre diversidade sexual, a pesquisa identificou que a maioria parece engessada em ideias com certa carga de preconceito, estereótipo e reducionistas em relação à sexualidade humana. Uma pequena parte dos professores considera respeitar o outro, mesmo não possuindo ainda subsídios que fundamentem a representação.

Com este estudo, esperou-se contribuir para o conhecimento acerca da diversidade de gênero, especialmente no que tange à reflexão dos docentes como agentes participativos na transformação social.

Sobre a utilização dos textos didáticos que trabalham com a diversidade, as respostas afirmativas foram predominantes. Contudo, contraditoriamente com relação à questão da formação continuada sobre a diversidade de gênero, as respostas sinalizam distanciamento com experiências de formação continuada sobre o tema por parte de algumas docentes. Nesse sentido, os/as docentes, tendem a naturalizar que existem práticas valorizadoras da diversidade na escola. Muitas vezes, por não entender a sua história do país se tem receio de lidar com este tema publicamente. Talvez por isso, muitos professores/as se mostram, hoje, incapazes de lidar com temáticas como diversidade e diferenças de gênero, preconceito e racismo com relação às práticas racistas que existem diariamente nas escolas. Consciente ou não, professores/as, alunos/as e funcionários se veem constantemente envolvidos em situações preconceituosas.

É importante pensar acerca de questões como diversidade, diferenças de gênero de forma crítica, já que hoje são, inclusive, utilizadas pelos discursos oficiais (inclua-se neles os governamentais) como “legítimas questões de conhecimento”. Deve-se estar atento ao fato de que as teorias sobre a diversidade e o multiculturalismo, assim como as discussões que dela emanam, sofrem da ausência de uma teoria da identidade e da diferença.

No que se refere à “construção e reprodução das representações sociais de gênero de docentes” no processo ensino aprendizagem, percebe-se motivação, determinada dedicação que ultrapassa os conteúdos obrigatórios, no relacionamento docente-estudante, visando fortalecer relações sociais democráticas e interação positiva no cotidiano da escola. Desta forma, as representações sociais são relacionadas aos processos identitários, quanto aos marcadores sociais, e através do trabalho em sala de aula dos/as docentes através de diálogos e vivências, é trabalhado que façam com que os/as estudantes reflitam essa temática.

A discriminação racial se reproduz em vários contextos sociais das relações entre vários grupos, por exemplo, entre pobres e ricos, mulheres e homens, negros e brancos, entre grupos com diversidade de orientações sexuais. Nesse contexto, a escola não se encontra isenta dessas reproduções. Ela deixou de representar o papel de instituição disciplinadora e castradora, mas continua exercendo o papel de reprodutora da ordem vigente, adequando-se às exigências governamentais que, por sua vez, incluíram em sua pauta reivindicações que se tornaram políticas públicas. É necessário ir além dos estereótipos, desconstruir o preconceito camuflado que existe na nossa sociedade, colocar em xeque a normatividade que oprime os povos, que condena os gêneros, a cultura da desvalorização do ser humano. E a escola é uma das instituições necessárias para que tal discussão inicie.

Trabalhar as diferenças não é uma tarefa fácil para o/a docente, porque, para lidar com elas, é necessário compreender como a diversidade se manifesta e em que contexto. Portanto, pensar uma educação escolar que integre questões dos marcadores das desigualdades significa progredir na discussão a respeito das desigualdades sociais, das diferenças raciais e de outros níveis e no direito de ser diferente, ampliando, assim, as propostas curriculares do país, buscando, então, uma educação mais democrática. Também se fazem necessárias algumas mudanças no cenário escolar para que se reverta esse perverso quadro de discriminação racial na escola. Uma formação continuada de professores numa perspectiva da diversidade; a retirada de material de conteúdo racista do acervo das escolas e a criação de um núcleo específico na Secretaria da Educação a fim de trabalhar sobre os temas no ensino brasileiro.

O/a profissional de educação tem, portanto, uma grande responsabilidade ao atuar na vida escolar, visto que ele (a) será o(a) mediador(a) no processo em que o indivíduo se apossará e reelaborará as “ferramentas” que utilizará para se guiar na cotidianidade; ou seja, docentes e pedagogos(as) estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores,

A instituição escolar precisa dispor de ambientes e profissionais que possibilitem a prática de valores, igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes e permita que a criança conviva com todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher. Objetivou-se, com esta pesquisa, compreender o papel do educador na formação da identidade de gênero, assim como entender como os estereótipos impostos pela sociedade interferem nas relações escolares e sociais. A escola é uma das esferas sociais por onde transitam conceitos, valores, crenças, relações.

Ora, pensando o espaço escolar como uma instituição reprodutora de ideologias e de valores sociais na sociedade moderna, ela pode ser transfor-

madora ou opressora. A formação continuada dos/as professores/as deve ser pensada a partir da perspectiva da educação em direitos humanos para que a escola possa ser engajada com os valores democráticos. Assim, a prática docente comprometida com a transformação social e o empoderamento dos/as sujeitos/as deve, necessariamente, voltar-se para discussões daqueles/as que foram silenciados/as historicamente.

A discussão sobre as relações de gênero e diversidade faz parte da educação em direitos humanos, uma vez que esta se respalda na construção de uma sociedade mais justa e democrática e que apresenta como valor a diversidade humana em todos os seus aspectos.

REFERÊNCIAS

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: Epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

BOURDIEU, Pierre. Cap. II: Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 17-58.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base Brasília**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP003/2004**.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em março de 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: casa civil da presidência, 1996.

BRASIL. Ministro Edson Fachin suspende lei de Rondônia que proíbe linguagem neutra em instituições de ensino. Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF). Disponível em: <https://portal.stf.jus.br › noticias › ver Noticia Detalhe>.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, Gênero, Cidadania: Tradição e Modernidade**. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. (Eds.) Introdução. In: **O Planejamento da pesquisa qualitativa – Teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), **As representações sociais** (L. Ulup, trad., pp. 17-44). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JODELET. Denise. **Representações Sociais, um domínio em expansão**. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica Alda Judith Alves Mazotti. UFRJ Faculdade de Educação, dez 1993. Uso escolar.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 6^aed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 7-34.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativas** / Menga Ludke e Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986, p. 30-78.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3), setembro-dezembro/2014, p.935-952.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Usos e abusos do estudo de caso**. Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129,

set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v36n129/a0736129.pdf>.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Lisboa: Europa-América, 1973.

MOSCOVICI, S. **A Representação social da psicanálise**. Petrópolis RJ. Vozes, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, Edusp, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. In: Tempo Social, revista de Sociologia da USP, v. 19, n. 01, novembro, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-139.

RANGEL, M. (org.). **Diversidade, diferença e multiculturalismo**. Niterói: Intertexto, 2011.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **“Preconceito de classe social”; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/preconceito-classe-social.htm>. Acesso em: 25 fev. 2023.

A MULHER TÉCNICA EM ELETROMECHANICA E SUA PERCEPÇÃO DO MUNDO DO TRABALHO NA ÁREA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Telma Amélia de Souza Pereira

INTRODUÇÃO

A organização das sociedades humanas tem sua estrutura e funcionamento de acordo com interesses que nem sempre se mostram claros para evidenciar a justificativa exata dessa ou daquela posição que se defende. A relevância de uma definição de quais papéis se ajustam à condição do sexo faz com que homens e mulheres sejam delimitados dentro de perfis de modelos sociais de participação.

Buscar entender e discutir por quais meios e formas ocorrem essas divisões com base no sexo é um possível caminho para diminuir as divergências sociais e as implicações nas diversas modalidades da vida social, envolvidas dimensões sociais (seja da vida privada ou pública), econômicas e políticas.

É notório que a atividade de pesquisa é um ato político que se evidencia e fortalece nas posições e no delineamento do pesquisador ao se propor a esta ação, como partícipe da sociedade. O conhecimento, mesmo tendo suas bases mais alicerçadas nos conceitos das ciências naturais, confronta-se com as ciências sociais que têm um delineamento sobre outras perspectivas. Considero que a neutralidade nas pesquisas da educação seja um elemento impossível de incluir, pois não estamos lidando com matéria ou elementos físicos; estamos tratando de pessoas, com subjetividades diversas, com nossa própria vivência individual e coletiva enquanto pesquisadores e indivíduo único.

Esse texto traz fragmentos de estudo de doutoramento que desenvolveu no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe sob o título de “A inclusão no mundo do trabalho das mulheres técnicas em Eletromecânica egressas do IFS - Campus Lagarto”, direcionada pelo objetivo de analisar as experiências das mulheres egressas do Curso Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Eletromecânica do Campus Lagarto do Instituto Federal de Sergipe, discutindo as dificuldades e os avanços das relações de gênero na formação profissional e no mundo do trabalho. Nesses fragmentos, as falas das entrevistas são postas para referenciar os discursos das mulheres.

Em relação ao campo empírico do estudo, o Campus Lagarto faz parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS –, criado dentro das diretrizes do que preconiza a oferta de educação profissional e a sua própria lei de criação, além da normatização interna para funcionamento, situa-se em uma região periférica tendenciando para a zona rural, do município do qual leva o nome. O campus foi elevado a esta categoria pelas diretrizes da Lei nº 11.892/2008. Iniciado seu funcionamento como Unidade de Ensino – UNED –, a unidade funciona em três turnos de trabalho, ofertando os níveis de ensino básico e superior, sendo a oferta a modalidade de educação profissional de ensino médio (integrado e subsequente) para o primeiro e licenciaturas e bacharelados para o segundo.

Os cursos têm sua oferta para os técnicos e são os cursos Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Edificações, Eletromecânica, Redes de Computadores e Automação Industrial e na forma subsequente em Edificações e Eletromecânica. Além dos cursos já mencionados, há uma licenciatura em Física; três bacharelados, a saber, Sistemas de Informação, Engenharia Elétrica e Arquitetura e Urbanismo, o que faz com que a pluricurricularidade dos itinerários formativos esteja presente, bem como a verticalização destes itinerários formativos confor-

me preconiza os documentos de criação e os documentos institucionais.

Debruçada sobre o pressuposto de que o movimento de busca de igualdade de acesso a uma educação que qualifica para o mundo do trabalho é um direito (Art. 205, CF, 1988), enquanto resultado de uma luta com vistas às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, vem garantir a aceitação de formação de mulheres em todas as modalidades e níveis de ensino. E ainda considera que, embora a instituição demarcada como lócus de estudo seja centenária, a discussão de gênero é um tema relativamente novo no contexto da educação profissional sendo mais observada na educação superior, que foram motivos para voltar o olhar à mulher técnica de nível médio integrado.

Os resultados obtidos foram buscados junto às mulheres egressas num período conturbado da Pandemia da covid-19³⁰, que atingiu avassaladoramente o mundo, sendo que os efeitos atingiram também este estudo, tanto por questões de contaminação da pesquisadora, quanto pela forma de realização anteriormente planejada e por questões dela derivadas e das diversas situações individuais. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas em duas formas de contato: presencial e virtual (*online*), através da plataforma do *Google Meet*³¹ ou via aplicativo *WhatsApp*³², a maioria no período da noite ou

³⁰ A Organização Mundial da Saúde (OMS) foi comunicada de vários casos de pneumonia em uma província da China em 31 de dezembro de 2019, tratava-se de um novo tipo de coronavírus entre os humanos. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declara Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) e, em 11 de março, declara a COVID19 como pandemia. Em 20 de março de 2020, o Decreto Legislativo nº 6, que reconhece o estado de calamidade pública no Brasil. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=20/03/2020&jornal=602&pagina=1>

³¹ O Google Meet é um aplicativo desenvolvido pelo Google com foco na realização das videoconferências, além de utilização de outros recursos ao mesmo tempo. Permite a realização de reuniões a distância, superando as barreiras geográficas e com um grande leque de benefícios a todos os usuários.

³² O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet muito usado pelas pessoas na atualidade.

dos finais de semana, e a menor parte delas foi presencial.

A pesquisa de que trato aqui foi concluída em 2023, com um número de sujeitos entrevistados num total de 30, num total de 47 egressas no período delimitado entre 2009 e 2020. Essas mulheres têm idade atual entre 19 e 29 anos. Das entrevistas realizadas, apenas três informantes têm atuação profissional na área de formação técnica.

Metodologicamente, o estudo em tela tem um caráter qualitativo, observando que, assim sendo, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Há que destacar a necessidade de preservar as identidades dos informantes sendo que, além dos procedimentos normatizados, a identidade das informantes foi ocultada por nomes fictícios de flores, por minha escolha, já que apenas duas delas resolveram escolher o nome e um deles era justamente uma flor. Com o pensamento de que os indivíduos não se constituem fora de uma relação com o que o rodeia e sim imbricados de relações com os outros, com a sociedade, a natureza que os cerca, no fluxo constante e ininterrupto de permanências, este estudo tem uma inspiração histórico-dialética na sua organização e análise de dados e das conjunturas de sua composição social de indivíduos que estão em movimento constante, por não serem a-históricos, nem idênticos a si mesmos durante esse processo de ser indivíduo.

Ainda são as contribuições das epistemologias feministas e de gênero que guiam o escopo inicial de condução da pesquisa, mas é a abordagem feminista que conduz a intenção do estudo. Não de menor importância, as reflexões acadêmicas se constituíram a partir da fundamentação inicial em estudiosos da área, a exemplo de Saffioti (1987), Scott (1995), Sardenberg (2004), Cruz (2005, 2016), Cisne (2018), Matos (2008), Hirata (2002; 2009).

O QUE DIZEM AS MULHERES EGRESSAS

Buscando entender o que levou as mulheres a buscarem o curso técnico Integrado em Eletromecânica, dentre outras possibilidades de instituições, com oferta de ensino médio e dentro da própria instituição de outros dois cursos de formação diferente e se elas descrevem que sua condição de mulher dificultou o transcurso de sua formação. Neste ponto, as palavras que mais se evidenciam são: qualidade de ensino, difícil, masculino, preconceito, mercado de trabalho e estágio.

As egressas relatam escolher o IFS, especialmente o Campus Lagarto, por ser uma instituição de reconhecimento social da qualidade do ensino na região, bem como pela influência de parentes, principalmente de familiares, e amigos nesta questão. O mesmo fator familiar foi decisivo para a escolha do curso, principalmente na tentativa de uma posterior possibilidade de ingresso no mundo do trabalho, conforme relatam as egressas.

Quem escolheu o curso para mim foi minha mãe. Foi a minha mãe que escolheu o IFS e o curso. Porque como eu sou de família pobre, minha mãe falou que pobre tem que ter uma profissão e aí na época que eu fiz para me inscrever no curso ela se era para fazer Edificações, Informática ou Eletromecânica, aí ela falou que o melhor era Eletromecânica, mas nem ela mesmo sabia que curso era Eletromecânica. (Camélia)

O IFS por ser a melhor escola da região. Sem sombra de dúvidas e a que me traria a maior experiência e o maior crescimento pessoal e profissional. O curso por influência familiar, porque eu realmente não fazia ideia do que fazia. Eu que alguma coisa relacionada, não sabia no campo industrial, mas eu não tinha muita percepção disso. Uma pessoa de 15 anos não tem muita percepção disso né? Fui guiada pela experiência de meus irmãos que são mais velhos do que eu, e praticamente decidiram o curso por mim. Foi basicamente assim[...]. (Azaléia).

Eu escolhi o IFS porque criança eu ouvia muita gente falando que era uma escola muito boa e também tinha uma mulher no meu povoado que fez a Eletromecânica, estudou Eletromecânica e ela se deu muito bem, então ela para mim era um exemplo, e aí por isso que eu vi, porque eu acho que é ali seria o pontapé para eu crescer, como diz os meus avós: “crescer na vida”. (Calendula).

Nesse processo de escola se refletem as influências das interações sociais nas quais se envolve o jovem quando é apresentado a essa primeira escolha de projeção futura, em que os vários projetos de vida se interseccionam, com impactos em todos os envolvidos nesta etapa da vida do jovem e da própria família (Santos, 2005).

A questão da renda familiar das egressas, enquanto estudantes, aparece em diversos momentos. O relato das dificuldades financeiras para permanecer em dois períodos do dia na instituição, devido ao curso ser integral, sem haver o fornecimento gratuito ou a baixo custo de alimentação por parte da instituição, é através de restaurante ou de programa de alimentação escolar. Essas duas vias poderiam ser abarcadas tanto por fundos destinados à educação superior, a exemplo do que ocorre nas universidades, quanto pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE³³ –, isso posto pelo IFS ter a educação básica e a superior dentro da mesma estrutura da instituição e funcionando concomitante.

Contudo, há a carência de uma legislação que abarque a própria estrutura dos IFs, dentro do que é proposto para outras instituições em relação à alimentação, da mesma forma que em relação ao transporte escolar. Alinhado a este entrave, necessidade do transporte escolar atendendo plenamente a todas, principalmente as de regiões rurais e das cidades vizinhas, foi ponto de

³³ O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>.

destaque nas falas sobre o período em que estavam no curso.

Cabe destacar que, em relação aos recursos financeiros, foi lembrado por várias egressas que a instituição executava o programa de auxílio estudantil financeiro que amenizava as dificuldades para alguns. Também foi destaque o convênio que existiu entre o IFS e a Petrobrás³⁴ que, ligado exclusivamente aos estudantes dos cursos em Eletromecânica (integrado e subsequente) no Campus Lagarto, com um número pequeno de bolsa inicialmente. Logo ampliou-se para atender a todos os estudantes, independentemente de sexo, possibilitando a vida acadêmica e a pesquisa com menores preocupações para estudantes e familiares que tinham uma forma de se manterem na instituição, sem interferir no orçamento doméstico,

[...] eu tenho que estudar, eu gostava, e para isso, por exemplo, quando a gente estudava o dia todo e fora que no meu caso, eu recebia remuneração da Petrobras, eu me dedicava só a estudar. Eu não tinha preocupação com dinheiro, eu não pedia dinheiro aos meus pais nem nada. Eu estava de boa, gostava de passar o dia todo. (Dandara, grifo nosso).

Acompanhando essa linha de análise de fatores de escolha do curso, muito foi relatado de a escolha acontecer por critérios de eliminação dos outros cursos. Há quase uma unanimidade entre as informantes de percepções superficiais a respeito de características sobre o que trata os cursos, a exemplo de Redes de Computadores dizerem ter a ver com questões tecnológicas e Edificações com desenho, sem, necessariamente, haver um entendimento da definição de qual profissional será formado e de qual forma se desenvolve esse processo. Para engano de algumas, também no curso que escolheram, há

³⁴ “Este convênio teve como finalidade promover o fortalecimento e consolidação dos programas de formação de recursos humanos por intermédio de concessão de bolsas de estudo para alunos de cursos técnicos de interesse do setor de Petróleo, Gás, Energia e Biocombustíveis, desenvolvidos por meio de Programas de Formação de Recursos Humanos - PRH.” Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/component/content/article/7699>.

disciplinas de tecnologia e de desenho.

No processo de transcurso da formação, as egressas relatam que houve uma grande dificuldade de adaptação em relação à organização curricular, tanto em relação ao tempo quanto ao quantitativo de componentes curriculares, além de entraves para seguir no curso. Além da exaustão, existem, por causa do período prolongado, ainda as questões de preconceito em relação à escolha do curso que vinham, tanto interno quanto externamente à instituição, principalmente do círculo de pessoas próximas.

Ao final, elas passam a descrever sentimentos mais positivos e fortalecer as relações com a dinâmica da formação. Fator que vai influenciar com vigor nas falas sobre a permanência e o êxito na conclusão do curso, aliado à qualidade do ensino e dos professores.

Há uma confirmação por parte das egressas do reconhecimento do que está presente nos dados estatísticos nacionais e da própria instituição sobre a maciça presença masculina no curso em Eletromecânica por ser *“é uma área de homem (...)”* (Cravo) e *“já está enraizado de que aquela profissão é masculina”* (Gerbera). Embora não descrevam conhecer dados, estas confirmam pela vivência acadêmica que é essa a realidade.

As situações em que as impressões sociais sobre a (in)capacidade das mulheres desenvolverem atividades laborativas é percebida e destacada pelas egressas. Embora não nominem esses atos usando termos conceituais, há a percepção de que os papéis sociais na sociedade e a divisão sexual do trabalho permeiam suas falas, e ainda a inferiorização por sua condição de mulher.

A trajetória de formação técnica das egressas foi descrita como sendo um período difícil para a adaptação ao ensino médio integrado ao ensino profissional como já citado anteriormente, pois *“era bem difícil ficar o dia todo na escola”* (Dandara), *“a gente tinha as matérias do ensino médio e do técnico e elas se intercalavam”* (Flor) e, mesmo havendo essa mudança na dinâmi-

ca da vida de estudante, além das que ocorrem no período da adolescência, a maioria dos relatos destaca que desistir do curso não foi uma alternativa que permeava suas ideias.

Em contraponto, na narrativa de egressas, esse período de formação estudantil foi fundamental sobre o ponto de visão do mundo do trabalho, conforme o exemplo das falas da importância *“para desenvolver tanto a visão tanto a visão profissional, como pessoal”* (Azaleia) e ainda ao reafirmar que *“escolheria o IFS outra vez”* (Camélia).

As informantes se ressentem da ausência mais efetiva de práticas dentro e fora do Campus, mesmo enaltecendo a existência de diversos laboratórios para tal desenvolvimento. Da mesma forma, a necessidade de haver uma forma de apresentação e encaminhamento dos egressos para as indústrias.

Contudo, as falas aparecem demonstrando haver implicações decorrentes da condição de ser mulher para a formação técnica, pois, embora *“os professores tratavam todos iguais”* (Lótus) e *“ser do próprio curso mesmo, está muito lincado ao sexo masculino”* (Girassol), não foi relatado haver efetivamente práticas que demonstrassem as possibilidades de mercado para as mulheres, *“eu vi muito isso, tanto o curso em si quanto os professores já não falavam sobre esse problema que a gente podia enfrentar, como na hora que estava concluindo e precisei do estágio”* (Azaléia).

Embora a presença de professoras ser lembrada como fonte de incentivo, como referência para o estreitamento da inserção feminina neste campo, é preciso lembrar que a própria qualificação para ser docente da área técnica exigir uma formação inicial em curso superior nas áreas das engenharias e a pouca inserção feminina tem seus reflexos também na área de ensino nos cursos técnicos. As egressas destacam também que todas as referências do mercado em relação à profissão aparecem com a publicação de propaganda referendada de *“homens atuando nas indústrias, nunca uma*

mulher” (Camélia). Quando as entrevistadas foram ouvidas, a referência delas era apenas uma docente, agora já são duas docentes atuando diretamente no curso com formação inicial superior em Engenharia Mecânica.

De fato, a divisão sexual do trabalho pela sociedade entre qual o trabalho ideal de acordo com os sexos dos indivíduos ecoa nas falas das informantes. Os papéis sociais definidos de acordo com o sexo têm reflexo direto na definição dos papéis sociais em relação às atividades de trabalho. É a definição do que é adequado dentro das empresas para homens e mulheres, conforme suas características e o sexo (Hirata, 2002), influenciando o recrutamento e emprego.

Nesse ponto, a desvalorização dos trabalhos executados por mulheres, a sua designação para atividades domésticas/privadas ou que se relacionem com as questões de cuidado são naturalizadas pela definição de aptidão para determinada atividade laboral ou inapto apoiado em uma referência sexista, onde a discriminação de sexo se baseia na ideia da inferioridade da mulher (Hirata, 2002; Carvalho, 2009).

Também a percepção de que existem papéis sociais definidos que refletem no dimensionamento do mundo do trabalho que impele as mulheres para, em sua maioria, buscarem caminhos diferentes dos traçados pela formação técnica. Sejam compelidas pela “*não identificação com o curso*” (Kalanchoe), seja “*falta de oportunidade de ingresso no mercado*” (Amarilis), muitas decidiram mudar de área, abandonando assim a formação técnica do Ensino Médio.

Durante o trajeto do curso, as informantes relatam observar que as limitações que se impõem às técnicas em Eletromecânica estão diretamente relacionadas ao perfil do técnico que a indústria requer (Cruz, 2005), inclusive claramente exposto quando fazem divulgações de processos de seleções onde “ser do sexo masculino” é critério para se candidatar ao emprego.

As barreiras para entrar no mundo do trabalho seguem refletindo o que já ocorre no curso do preenchimento das vagas pela procura menor por parte das mulheres, mas em relação ao trabalho, os entraves se avolumam e dispersam as mulheres por outras áreas, incluindo a vida acadêmica (Gomes, 2020).

CONSIDERAÇÕES

Ainda que esteja aqui falando em considerações, estas não são finais nas análises dessas questões interrogativas que se colocam em relação à posição da mulher técnica no mundo do trabalho. São apenas breves acenos de análise do que está por trás dessas relações e a possibilidade de fazer ações que alterem essas posições. A promoção das condições para a construção do conhecimento é imprescindível para o exercício de uma cidadania plena e inclusão no mundo do trabalho. Aqui se impõem paradigmas que requerem das instituições, com destaque para as que se voltam à educação, quer sejam regulares ou informais, o estabelecimento de ações contínuas de formação que não reproduzam padrões sociais de desigualdades que enaltecem a diferenciação que põe em posição de inferioridade certos estudantes e/ ou o grupo deles, a exemplo das mulheres.

Não obstante a organização legal e as interações sociais tenham passado por sucessivas mudanças e o acesso às formações profissionais tenha sido garantido para quem o buscar e atender minimamente os critérios determinados, como nível de escolaridade e os ditames de classificação para as vagas ofertadas, independente de gênero, raça/etnia, classe, entre outros, as relações sociais refletidas nas escolas, seja na convivência dos estudantes com os pares ou com demais pessoas da comunidade escolar, reiteram as dificuldades de desprender a ideia de quais ocupações profissionais são de “homens” e de “mulheres”.

É possível observar o crescente aumento da inserção das mulheres no mundo do trabalho, bem como a sua escolarização (Hirata, 2009; Kergoat,

2009; PNP/MEC, 2020³⁵). Contudo, as escolhas de eixos de profissionalização das mulheres ainda seguem favorecidas em números nas áreas de cuidados e saúde. A procura por formação profissional em cursos tradicionalmente “masculinos”, tendo um aumento exponencial de matrículas “femininas” nos últimos anos, ainda apresenta números tímidos em relação à ocupação das vagas, fato muitas vezes provocado por interferência de orientações dentro da própria convivência familiar e do círculo próximo de vivência dos jovens pela insistência na persistência dos papéis sociais relacionados ao gênero.

Destarte, as práticas pedagógicas presentes nas escolas privilegiam os discursos de igualdade de direitos, mas, nas ações cotidianas, ainda apresentam entraves para elencar as possibilidades para os estudos posteriores e acabam por estar limitando as opções, principalmente para as mulheres, por reflexo dos “prismas” da organização do modelo patriarcal (Carvalho, 2009).

A formação profissional técnica, como o próprio nome já demarca, baseia sua proposta no domínio de conhecimentos, tecnologias e instrumentos que viabilizem a ação do trabalhador com segurança e com eficiência de execução, o que traz uma incoerência inata ao se relacionar à ocupação em determinadas áreas especificamente a condição de gênero.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Feminismo e construção da cidadania das mulheres: avanços e desafios nos campos da educação, trabalho e política no início do século XXI. IN: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Gênero, educação e política: múltiplos olhares**. São Paulo: Ícone, 2009.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2018, 2ª edição.

CRUZ, Maria Helena Santana. **Trabalho, Gênero e Cidadania: Tradição e**

³⁵ <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>.

Modernidade. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2005.

CRUZ, Maria Helena Santana. A perspectiva de gênero no campo da ciência. In: NANES, G.; LEITÃO, M. do R. de F. A.; QUADROS, M. T. de. (org.). **Gênero, educação e comunicação.** Recife: Editora UFPE, 2016. p.40-56.

GOMES, Livia Daiane. **O lugar das mulheres na educação profissional e tecnológica no Brasil: um estudo sobre relações patriarcais de gênero no IFRN Campus Natal Central.** Mestrado em Serviço Social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32094>. Acesso em: 16 jun. 2020.

KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. IN: HIRATA, Helena et al (org.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009. p.67-75. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345998/mod_resource/content/0/KERGOAT.%20Divisao%20sexual%20do%20trabalho%20e%20relacoes%20sociais%20de%20sexo.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, Helena. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa.** Edição 7. Friedrich Ebert Stiftung Brasil, 2009. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

MATOS, Marlise. Teoria de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas.** Florianópolis, n 16, v2, p. 333-357, 2008. Disponível em: <https://scielo.br/j/ref/a/6Y8dcfxYKPXWmyyZmhF5yph/?lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacelar. O Trabalho Feminino no Brasil: Desigualdades de Gênero e Contrastes Regionais. **Coleção Bahianas.** No. 9,

NEIM/UFBA/REDOR, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6872>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna. 1987.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/qBqcryfLqbvsnf7y6HkXNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, nº 6(2). Julho/dezembro/1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 11 mar. 2020.

PRESIDENTAS DE ENTIDADES SINDICAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO, CONDIÇÕES E POSSIBILIDADES PARA CHEGAR AO CARGO

Adenilde de Souza Dantas

As mulheres da classe trabalhadora sempre trabalharam para garantir seu sustento e de sua família. Seja no espaço público ou no espaço privado, a sociedade sempre se beneficiou do trabalho das mulheres, no entanto o patriarcalismo e o capitalismo têm invisibilizado as mulheres e apagado suas histórias. Recentemente, por meio das pesquisadoras feministas, passou-se a ter acesso às histórias das mulheres e das lutas empreendidas por elas em sua emancipação e pela igualdade de direitos, bem como na participação de lutas travadas ao lado dos homens, como, por exemplo, pela abolição da escravidão, nas revoluções (por independências de colônias, na Revolução Francesa de 1789, na Revolução Russa de 1917, entre outras) e nos movimentos sindicais. Federici (2021) informa que, enquanto Marx escrevia *O capital*, as mulheres operárias já lutavam por seus direitos e participavam de protestos contra a dura exploração que sofriam, eram insurgentes, independentes e sabiam defender seus interesses.

Gonzáles (2010) mostra-nos o papel fundamental desenvolvido pelas mulheres russas na Revolução de 1917. De acordo como ela, “o sociólogo russo Pitirim Sorokin escreveu, em seu diário, que a revolução foi iniciada por mulheres e crianças que reivindicavam pão e areques”. Segundo ela, as mulheres estavam revoltadas porque seus filhos e maridos foram mandados para a guerra e elas que estavam assumindo o papel de chefes de família, sofrendo com a alta dos preços e a escassez dos alimentos. Dado esse contexto, as mulheres saíram às ruas no dia 7 de março de 1917 e, no dia 8, a greve mobilizou mais de 190 mil mulheres. Elas atacaram bondes, saquearam pe-

quenas lojas e enfrentaram a polícia com gelo e pedras. O movimento cresceu e, no dia 17 de março, já com o exército do lado dos revolucionários e das revolucionárias, o Tsar Nicolau II foi obrigado a renunciar (Gonzáles, 2010).

Gonzáles afirma que (2010), depois desse evento, o partido comunista passou a encarar a participação das mulheres de forma diferente e a investir em sua formação política ideológica para a luta proletária contra o capitalismo. Contudo, as mulheres serviam para lutar ao lado dos homens a fim de alcançar os objetivos deles, mas não para ocupar espaços de poder dentro do partido. Essa afirmação assemelha-se ao relato de uma das participantes desta pesquisa. De acordo com a ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4” (60 anos), as mulheres são, para a maioria dos homens que participam dos sindicatos, companheiras de lutas, mas não companheiras de poder. Quando é para uma mulher assumir cargos de destaque, há logo empecilhos que tratam da formação e de aspectos da vida reprodutiva como desculpa. Essas falas demonstram como o patriarcalismo atua em torno da divisão sexual do trabalho, da fixação dos papéis sociais de gênero e a ideia de que só os homens podem ter disponibilidade para o sindicato e poder de representar a categoria por estar mais preparado. Vejamos o que ela diz:

[...] Nós mulheres do movimento sindical para eles nós somos excelentes *companheiras de luta*, *companheira que está lá, que está carregando a bandeira, tira foto e vai exatamente lá, vai nas escolas, mobiliza ou vai em outro sindicato e tal*. Excelente *companheira de luta* e toda hora ele fala isso para todo mundo, *mas quando trata de ser companheira de poder, aí não é bem assim porque aí você não está formada, tem que fazer uma formação de não sei o quê, sabe? Então, tudo isso. Aí, mas... e aí o seu marido? Sabe? E os seus filhos como é que....* Ninguém pensa no sentido assim de dizer assim: olha a gente vai tentar fazer uma rede aqui de ajuda para que você possa estar na luta. (Ex-dirigente da CNTE e Ex-presidenta do “Sindicato 4”, 60 anos, casada).

Essa informação da ex-dirigente da CNTE (60 anos) é comprovada pelos dados de um mapeamento que realizamos em 2020-2021 com 180 entidades sindicais³⁶. Os dados demonstram que as mulheres são sub-representadas na ocupação de cargos nas diretorias das suas entidades sindicais quando comparado ao número de docentes do sexo feminino que atuam na educação básica. De acordo com a ex-dirigente e ex-presidenta da CNTE (72 anos),

os congressos da CNTE não revelam o que a vida real das escolas mostra. Se revelasse os congressos da CNTE teriam 80%, 85% de mulheres e 15% de homens que não é o caso. Tem muitos homens que participam dos congressos da CNTE que são espaços de decisão, não é? (Ex-dirigente e ex-presidenta da CNTE, 72 anos).

Esses dados são semelhantes aos encontrados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL (2013). Segundo essa Comissão, a participação das mulheres nos sindicatos atinge, em nível mundial, apenas 15% (e 14% na América Latina). Além disso, de acordo com o mapeamento que realizamos em 2020/2021, o número de mulheres que chegam à Presidência dos Sindicatos ou à Diretoria-geral também é pequeno. No Brasil, as mulheres somam 39,8% em cargos de presidentas, enquanto os homens somam 60,2%. A região com menos mulheres nas Presidências é a região Sul, com 27,3%, e a que tem mais mulheres é a região Norte, 54,5%.

As causas dessa sub-representação são muitas e estão diretamente ligadas a questões culturais e sociais que normatizam os comportamentos de mulheres e homens: o machismo; a fixação de papéis sociais em torno do sexo de nascimento; a divisão sexual do trabalho; a dupla jornada de trabalho que a mulher desenvolve no trabalho produtivo e no trabalho reprodutivo; dificul-

³⁶ DANTAS, Adenilde de Souza. A classe une, o gênero separa: mulheres no comando dos sindicatos da educação e as relações de gênero. 2023. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19146>. Acesso em: 1 mai. 2024.

dade de conciliar as atividades sindicais com a vida reprodutiva; a concepção de que a mulher é a única responsável pelos cuidados com a casa e com a prole; “as circunstâncias materiais sob as quais vivem os trabalhadores/as”, como bem lembra Souza-Lobo (2011, p. 136 e p. 145); e a ideia de que “os homens, e não as mulheres, são os principais atores sociopolíticos”, como confirma a presidenta do “Sindicato 3” (58 anos),

Não era porque a gente não queria. Não, era porque as mulheres não se organizavam. Não, era porque não tinha qualidade dentro do grupo, dentro da classe, na categoria de mulheres, mas era exatamente isso que eu acabei de falar a união, a categoria se sentia representada por homens (Presidenta em exercício do Sindicato 3”, 58 anos, viúva).

O ambiente sindical é espaço de constantes conflitos que se iniciam já em sua origem, pois surge como resposta à luta de classes. Além disso, as pessoas que os compõem não são homogêneas, diferem em diversos aspectos: sexo, gênero, religião, sexualidade, geração, raça, escolaridade, formas de pensar a luta, partidos, correntes políticas. Portanto, a única coisa que une pessoas tão diferentes em sua totalidade é a identidade de classe.

Os relatos das experiências de vida das participantes desta pesquisa demonstram como as relações de gênero são percebidas dentro e fora das entidades sindicais da educação. As mulheres relatam barreiras que dificultam sua inserção nos sindicatos, bem como a ascensão a cargos de poder. Das barreiras e dificuldades, a mais citada é, sem dúvida, as relacionadas ao machismo de companheiro de sindicato. Uma das estratégias do machismo para dominar as mulheres é o seu descredenciamento social por meio de boatos infundados quanto a sua conduta sexual, sua sexualidade, sua honestidade, sua capacidade intelectual, entre outros. A misoginia contra as dirigentes sindicais também é citada em pesquisa, como afirma Kirton (2017):

Além disso, os próprios sindicatos obviamente não estão imunes a perpetuar discursos e práticas misóginas. As dirigentes sindicais femininas continuam, como no passado, a reclamar de casos de intimidação de gênero e assédio sexual (por exemplo, um relatório interno vazado recente sobre o maior sindicato do Reino Unido, Unite 3), onde os homens patrocinam ou procuram rebaixar as mulheres nas reuniões ou pelas suas costas. Além do impacto negativo sobre as mulheres individualmente, esse tipo de comportamento masculino ameaça marginalizar as mulheres como um grupo dentro e fora das estruturas de poder sindicais (Tradução nossa) (Kirtton, 2017, 278).

O machismo nos sindicatos ou em organizações laborais acontece também quando os homens desqualificam o comando das mulheres, não reconhecendo sua situação hierárquica em posição de comando, por se acharem superiores a elas por serem homens e que, devido a isso, têm mais competência e maior liderança que elas. Essa também é uma forma de violência contra as mulheres no sindicato.

No relato da ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”, ela cita outras formas de machismo. Segundo ela, os homens insistem repetir e explicar o que antes já foi dito pela mulher. Esse comportamento é conhecido como *mansplaining*, termo que, segundo o *site* da *Revista Marrie Claire*,³⁷ veio do inglês *man*, que significa homem, e *splaining*, uma versão informal do verbo *explain* (explicar). Esse termo foi recentemente adotado pelas feministas para nomear os homens que têm a péssima mania de explicar a fala da mulher de modo a subestimar seu conhecimento e diminuí-la na frente de outras pessoas.

Outra forma de machismo é quando o homem, para desviar o embate com as mulheres, acusam-nas de estarem gritando, ou seja, é uma forma de chamá-las de loucas, descontroladas. Essas formas de machismo são formas

³⁷<https://revistamarieclaire.globo.com/violencia-de-genero/assedio/noticia/2023/04/mansplaining-tentativa-de-explicar-mulheres-o-que-elas-ja-sabem.ghtml>.

de violência contra as mulheres dentro dos sindicatos. Nos sentidos atribuídos às barreiras e dificuldades, há quem veja o machismo e a sua reprodução como problema psicológico quando é, na verdade, um problema sociocultural instituído pela sociedade de gênero. Existem também as companheiras dos sindicatos que reproduzem o machismo por não aceitarem a liderança e o protagonismo de outras mulheres. Infelizmente, há, no meio sindical, a ideia de que somente os homens têm capacidade de liderar o movimento, porque seriam mais preparados para isso e teriam mais disponibilidade de tempo para se dedicar à causa, já que as mulheres, por terem que dividir o tempo com o trabalho reprodutivo, não dariam conta da missão de representar a base e o sindicato

Enquanto mulher, as barreiras são as que a gente percebe, não é? Eu vejo que é um processo psicológico, né, também. Tem mulheres que não aceitam que outra mulher, administre. Aí, eu estava até desistindo, um dia desses eu disse que alguma coisa, tem que ter alguma doença, que a pessoa se nega a ser, né? E não deixa a outra crescer. Eu acho, assim que é um problema psicológico, eu acredito (Presidenta do “Sindicato 2”, 53 anos, casada).

Esse relato da presidenta do “Sindicato 2” mostra que isso a afetou tanto, que ela passou a acreditar, por um tempo, que não era capaz de estar no cargo.

Aí depois, eu disse que eu também queria estar me negando, entendeu? Aí onde eu disse isso está errado? Aí eu assisto um episódio do *Fantástico* sobre a *síndrome do impostor*, aquela coisa que você faz, faz, e você não se reconhece. Aí, depois eu fui ler um pouquinho e estudar um pouquinho. Aí, eu tenho várias amigas minhas que são psicólogas aqui também. Uma delas estava comigo na direção que é a Socorro Picanço e a Lídia. Gente, mulheres, como é que é isso? Elas foram me explicando, aí eu digo agora, eu vou assumir de fato a minha posição de presidente. A Socorro, a Bilu, ela fez ou curso de formação de dirigente agora, amanhã que é da CUT das teses do curso dela foi justamente falar de uma mulher na

presidência do sindicato. E aí ela cita o meu nome para esta construção? (Presidenta do “Sindicato 2”, 53 anos, casada).

A participante apontou também como dificuldade o fato de ter que provar todos os dias que é capaz de estar à frente de um sindicato, coisa que os homens não precisam.

you tem que ter uma base para te sustentar. Isso, como é que essa base para sustentar? Tem que provar todo dia que você é mulher, porque o homem não precisa provar. Entendeu? Porque eu digo: dois homens assumiram o sindicato depois da “C” e dilapidaram o sindicato e não precisam provar nada, não são chamados nem de ladrão. A mulher vai sair como ladra? Aí eu falo, então eu vou para a base mesmo. Vou, eu vou para o enfrentamento debate com ele, mas é difícil ser mulher na presidência. Entendeu? (Presidenta do “Sindicato 2”, 53 anos, casada).

As dificuldades de relacionamentos entre os/as dirigentes e com a base aparecem como dificuldades de lidar com o coletivo devido às diferenças de pensamentos e comportamentos.

Acho que a maior barreira que a gente tem dentro do sindicato hoje é que todo o trabalho que a gente faz lá a gente faz coletivo (Diretora geral do “Sindicato 1”, 62 anos, casada).

Ao ler o relato acima sem conhecer a história nas entrelinhas, pode-se ter a falsa impressão de que se trata apenas de diferenças de pensamentos e comportamentos. Contudo, é na verdade machismo e assédio moral como estratégia para que a dirigente renuncie. A história da diretora-geral do “Sindicato 1” é muito peculiar, pois ela mostra que qualquer pessoa a qual tenha identidade política e ideológica com o movimento, força de vontade, dedicação, vontade de aprender e formação pode ser presidente ou dirigente de um sindicato.

A história dela se resume da seguinte maneira. Ela foi convidada a ser vice-diretora-geral na chapa de um velho amigo que estava buscando alguém com o perfil dela, segundo ela conta. De início, ela não aceitou, mas a insistência foi tanta que acabou aceitando, mesmo sem nunca ter participado de nenhuma representação do sindicato. Todavia, ela tinha experiência no departamento de mulheres do PPS, onde foi dirigente. Em 2019, a chapa que ela participou ganhou as eleições. Ocorre que, em 2020, surgiu a pandemia da *covid-19* e o sindicato teve que ser fechado por um tempo. Passados alguns meses, o diretor-geral a procurou e disse-lhe que iria voltar a trabalhar no sindicato. Ela foi contra, mas ele voltou. Meses depois, ele pegou covid e faleceu. Diante dessa tragédia, ela assumiu o sindicato.

A participante relata que enfrentou a insatisfação de alguns homens quando ela assumiu. Segundo ela, a insatisfação foi tanta que eles se filiaram ao partido em que a maioria dos dirigentes eram filiados e procuraram as forças políticas para tirá-la, mas não sabiam que ela era bem relacionada dentro do partido e tinha articulações políticas e relações de amizade importantes. O relato mostra as estratégias que os homens usam contra as mulheres e mostra, também, o poder que têm as articulações políticas e de amizade para indicá-las, mantê-las ou tirá-las do poder.

Há disputas políticas em que, nas correntes políticas, os homens usam as mulheres quando é do interesse deles para chegar a um objeto, geralmente para conseguir apoio em uma demanda ou para ocupar algum cargo, mas quando é o momento de apoiar as mulheres a algum cargo ou situação, preferem os homens. Há relatos de que a dirigente da CNTE (50) chama a atenção para isso:

Apesar também eu acho das disputas políticas, claro que os homens também nos usam contra o acesso/ascensão daquela força porque tem uma representação feminina ou feminista de uma mulher à frente. Então, não mesmo. Mas a fulana!

Se fosse você a gente ia liberar para que você fosse, mas a fulana, né? (Dirigente da CNTE, 50 anos, solteira).

As mulheres não são vistas como presidentas ou em cargos de visibilidade. Em alguns casos, quando há a possibilidade de as mulheres ascenderem a esses cargos, são descredenciadas pelos homens ou por outras mulheres que pensam igual a eles. Essa é uma das estratégias usadas por eles. A justificativa geralmente é a falta de formação, a falta de tempo e disponibilidade para o sindicato por causa dos cuidados com o marido e com os filhos.

A maioria dos presidentes são homens. Né? Mesmo numa categoria que nos anos iniciais né? Quase noventa por cento e nos outros anos finais é em torno de oitenta e seis por cento mais ou menos de mulheres. Então os homens estão ali. Então geralmente quando é o cargo do presidente, de secretário de organização e cargo de finanças não, não, não podia ser mulher, né? Você fica com isso, você fica com aquilo, você fica com aposentado, você fica com o Jurídico também não colocavam mulheres. Né? *Então quando você vai conversar com eles e quando a maioria era assim tipo assim, ah, não você é ótima. uma companheira de luta se destaca, vai lá e tal, mas pra ser presidente é diferente porque aí o jogo é duro e não sei quê, porque aí tem os debates das central e aí lá é isso é aquilo assim as mulheres sempre era, eu costumava dizer que ainda existem homens assim, né? Que nós mulheres do movimento sindical pra eles nós somos excelentes companheiras de luta companheira, que está lá, que está carregando a bandeira, tira foto e vai exatamente lá, vai nas escolas, mobiliza ou vai em outro sindicato e tal. Excelente companheira de luta e toda hora ele fala isso pra todo mundo, mas quando trata de ser companheira de poder, aí não é bem assim porque aí você não tá formada, tem que fazer uma formação de não sei o quê pra... sabe? Então, tudo isso. Aí, mas, e aí o seu marido? Sabe? E os seus filhos como é que... Ninguém pensa no sentido assim de dizer assim: olha a gente vai tentar fazer uma rede aqui de ajuda pra que você possa estar na... (Ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”, 60 anos, casada).*

A falta de cessão/liberação³⁸ para o sindicato é um problema para qualquer dirigente, sobretudo para as mulheres que precisam conciliar as atividades sindicais com a dupla ou tripla jornada de trabalho. Há casos em que as dirigentes sindicais se afastam dos sindicatos até que os/as filhos/as não precisem mais de cuidados. Isso é muito ruim para a entidade porque perde alguém disposto a fazer a luta e com acúmulo de experiência, característica importante nesse espaço. Isso mostra também a falta de estrutura e de interesse dos sindicatos em apoiar as mulheres que atuam e têm filhos pequenos. Essa situação reforça a ideia de que os sindicatos não reconhecem as pautas das mulheres, mesmo com tantas mulheres compondo a sua base e, em muitos casos, com mulheres à frente das entidades.

Então é muito difícil. Então não é uma coisa que você vai ali duas horas e chega não é. Então nessa época a gente não tinha liberação sindical. Então foi muito difícil pra eu ficar ali. Tanto que na gestão seguinte eu preferi não continuar, porque aí eu estava com filho pequeno (Ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”, 60 anos, casada).

O relato da presidenta em exercício do “Sindicato 3” corrobora com a ideia de que falta estrutura financeira e de interesse dos sindicatos para apoiar e dar sustentação às mulheres que têm filhos para continuar na luta. Ela também menciona a falta de políticas públicas para as mulheres como creches suficientes, escolas em tempo integral, por exemplo.

³⁸ Geralmente a maioria dos Estatutos dos Servidores Públicos e os Estatutos do Magistério federal, estaduais e municipais preveem liberação/cessão dos servidores/as públicos para atuar nas suas entidades de classe. A liberação/cessão pode ser de 50% ou 100% da jornada de trabalho. Contudo, é importante relatar que há gestores públicos que não reconhecem esse direito e não concedem a liberação para seus/suas servidores/as. Isso prejudica a atuação desses/as trabalhadores/as nos sindicatos, principalmente as mulheres que acumulam várias jornadas de trabalho. Isso culmina no afastamento das mulheres dos sindicatos.

As condições materiais da vida, como bem nos lembra Souza-Lobo (2011) em sua pesquisa com as mulheres operárias, também são citadas por uma das participantes da pesquisa.

A gente, além de tudo, tem que batalhar porque uma mulher que o marido de repente sai de casa e deixa ela o salário de professora que às vezes é um salário difícil pra ela ali ela tem que pensar duas vezes nisso como é que ela vai cuidar dos filhos e então todas as questões que são históricas e ideológicas também pra colocar a mulher numa posição de ser de segunda categoria ela por mais que isso seja no discurso de muitos mas pra se efetivar de você colocar aquilo que estou te falando de ser uma companheira de poder ainda o histórico e o ideológico ainda muito arraigado (Ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”, 60 anos, casada).

Outra barreira relatada pelas dirigentes é a violência doméstica sofrida pelas mulheres que as impedem de militar e atuar nos sindicatos.

nem todas as mulheres, às vezes, conseguem não é porque elas não querem, nem nada, mas a violência, tanto que a Revista *Mátria*³⁹ sempre tratou disso. Nós até tivemos uma campanha educacional contra a violência, porque independentemente de classe social a violência existe. A mulher apanha. Seja ela das classes mais abastadas ou não. A diferença é que as mulheres trabalhadoras elas sofrem uma dupla exploração: a de gênero e a de classe (Ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”, 60 anos, casada).

A relação com os patrões nas negociações e outras entidades de classe que muitas vezes apresentam preconceitos com o protagonismo e liderança das mulheres à frente das lutas sindicais, por entender que esse não é o lugar e o papel das mulheres. Diante dessas barreiras e dificuldades em relação à participação das mulheres nos sindicatos, a ex-dirigente e ex-presidenta do “Sindicato 4” reflete que as mulheres não podem se deixar intimidar com

³⁹ Revista publicada pela CNTE.

isso. É fato que existem várias tentativas deliberadas de intimidação porque fazem parte da cultura machista, entretanto as mulheres precisam aprender a se impor.

As entrevistas apontam que os grupos que constituem as direções dos sindicatos geralmente são ligados a partidos políticos. Esse é mais um elemento que precisa ser analisado com relação à inserção de mulheres em cargos de poder nos sindicatos, porque, assim como nos sindicatos, as mulheres têm um histórico de enfrentar dificuldades na ocupação de cargos nos partidos. A luta das mulheres feministas que atuam nos partidos conseguiu, depois de muitos anos, primeiro, a criação de cotas para as mulheres para participarem em cargos dentro dos partidos e, mais recentemente, a aprovação da paridade de gênero na ocupação dos cargos diretivos. As lutas das mulheres feministas também têm conseguido avanços quanto à cota de participação para concorrer a cargos públicos nas eleições⁴⁰.

Os dados da presente pesquisa apontaram que os partidos de esquerda - PT e PC do B - são os partidos com maiores inserções nos sindicatos analisados. Esses partidos, por meio dos grupos de mulheres militantes, vêm

⁴⁰ A Lei Eleitoral das Eleições de nº 9.504 de 30 de setembro de 1997 estabelece que “cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo”. Com a Emenda Constitucional nº 97, de 4 de outubro de 2017, as coligações proporcionais foram vetadas a partir das eleições de 2020 e a medida atingiu as eleições femininas, uma vez que o preenchimento da cota agora será por cada partido e não mais por coligações. Isso significa que os partidos precisam aplicar a reserva de 30% para candidaturas de cada sexo e se caso isso não aconteça terão que reduzir obrigatoriamente a quantidade de candidatos homens para atingir a proporção da cota. Além disso, uma resolução do Tribunal Superior Eleitoral de nº 23.607, de 17 de dezembro de 2019, determinou que os partidos políticos destinem no mínimo 30% do montante do Fundo Especial de Financiamento de Campanha, o Fundo Eleitoral, para as campanhas de suas candidatas. Se o partido tiver mais de 30% de candidatas, o financiamento deverá ser na mesma proporção. Todavia, o que se viu recentemente foram os processos de cassação de mandatos de políticos porque entraram nas cotas das mulheres e os partidos têm que refazer o cômputo dos votos e aplicar a lei.

debatendo há muito tempo a pauta das mulheres e de outras minorias.

As forças políticas organizam-se dentro dos espaços de composição dos partidos políticos, das centrais sindicais, das direções de sindicatos, das federações e confederações. Na CNTE, por exemplo, existem quatro tendências políticas ligadas ao Partido dos Trabalhadores: Articulação Sindical – Art-Sind (corrente majoritária na CNTE com maior número de votos e cargos na direção executiva), Articulação de Esquerda, CUT Socialista e Democrática – CSD – e Militância Socialista. Além dessas forças políticas, existem outras. Na CUT, estão presentes: a Articulação Sindical – Art-Sind –, Articulação de Esquerda, Corrente Sindical Classista, Militância Socialista – MS – e o Trabalho (esta não está mais na diretoria da CNTE, somente no Conselho de entidades – CNE da confederação).

Essas tendências e/ou correntes políticas estão em constantes disputas, seja no interior delas ou dentro da CNTE. Essas disputas vão desde a ocupação por espaços políticos a conflitos gerados por estratégias de lutas e encaminhamentos. A única forma de perceber isso é participando das atividades da confederação (encontros, conferências e principalmente nos congressos, lugar onde as disputas ficam mais aparentes) como membro de um coletivo representando um sindicato, a partir da leitura e análise das teses e resoluções congressuais, ou fazendo parte da diretoria executiva e/ou vivenciando o cotidiano da confederação.

É importante deixar claro que essas disputas entre as forças políticas ou dentro delas é algo que faz parte do cotidiano de muitas instituições além de partidos, sindicatos, centrais sindicais, federações, confederações ou qualquer grupo político e social, já que as pessoas as quais os compõem não são iguais e são atravessadas pelas mais diversas diferenças de raça, religião, gênero, sexualidade, geração, escolaridade e concepções político-ideológicas, e isso faz com que cada um/a perceba a realidade de um modo diferente. Em suma,

há muitas coisas que os/as distanciam, mas a classe os/as une.

Há o entendimento de que a exploração dos/as trabalhadores/as deriva do modo de produção capitalista e que este precisa ser destruído, primeiro pela conscientização dos/as trabalhadores/as da sua situação de exploração proveniente do capital, e depois por ações efetivas para combaterem o capitalismo e mudar a realidade atual. Algumas divergências que surgem são, muitas vezes, referentes ao método de combate ao grande inimigo dos/as trabalhadores/as. Na CNTE, na CUT e em muitos sindicatos, as disputas entre grupos e forças políticas ficam visíveis nas teses dos congressos. Em síntese, eles possuem divergências, mas não são inimigos de classe, pois são todos da mesma classe, a trabalhadora.

Para participar dos espaços nacionais da CNTE, os/as trabalhadores/as da educação precisam estar filiados a um sindicato filiado a CNTE e fazer parte de uma das forças políticas. Os/as participantes dos congressos da CNTE são delegados/as indicados/as pelos sindicatos, quites com as obrigações com a CNTE e com a sua corrente ou tendência de acordo com a proporcionalidade, conforme o Estatuto da CNTE (2022). Na prática, quem participa dos congressos e assume uma vaga na Diretoria Executiva ou no Conselho Fiscal da CNTE participa e compõe pela tendência política que faz parte no seu sindicato. O pertencimento a uma das forças políticas é crucial na participação dos espaços nacionais da confederação. Esse dado fica mais claro na nova redação do estatuto aprovada no congresso da CNTE de janeiro de 2022:

Art. 26 - No caso de vacância definitiva do Presidente, Vice-Presidente ou qualquer outro cargo, o(s) mesmo(s) será(ão) ocupado(s) por outro(s) diretor(es) indicado(os) pelas forças políticas que detinham o(s) cargo(s) original(is), devendo, ainda, a(s) vacância(s) na Direção ser(em) ocupada(s) por diretor(es) adjunto(os), mantendo-se a proporcionalidade que elegeu a Diretoria Executiva no Congresso da CNTE (CNTE, 2022, p. 98-99).

Essa citação comprova que a composição da Direção Executiva da CNTE⁴¹ e do Conselho Fiscal é composta por nomes indicados pelas forças políticas. Portanto, isso quer dizer que, quanto maior for uma força política em tamanho, ou seja, quanto mais sindicatos estejam unidos a ela, maior será o tamanho da força política dentro da CNTE, maior será o número de cargos ligados a ela e maior será o poder de influência e decisão dentro da entidade. Contudo, não podemos perder de vista que o tamanho das forças políticas é importante, mas também é importante a capacidade das articulações políticas que uma força é capaz de mover para conferir a ela espaços em cargos dentro da entidade. Vejamos o que relata a ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4” (60 anos):

A CNTE é assim, tem as forças políticas na CNTE. Então cada força política indica quem são as pessoas de acordo, no nosso caso, na força política do PC do B, a gente ainda não tinha CTB, a gente se organizava na corrente sindical classista. E discutimos a CTB mas ainda era na *corrente Sindical Classista*. Então por exemplo a representatividade do sindicato, a ação do sindicato, quais eram as ações, quem estava lá, quem era presidente, quem não era e tal. Então tudo isso era muito bem discutido com o nosso secretário sindical, né? Na época. E junto com a nossa base da CNTE, né? Então você discutia bastante aquilo ali até chegar num quem seriam as pessoas que fariam a composição (Ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”, 60 anos, casada).

De acordo com a ex-dirigente e ex-presidenta da CNTE (72 anos), todo o estado tem uma sopa de letrinhas, ou seja, forças ou correntes políticas que atuam dentro das entidades sindicais. “Um as forças que são mais locais, outras que são mais nacionais. E o PT quando nasceu tinha uma grande força que era *Articulação Unidade na Luta*.”

⁴¹ Segundo estatuto da entidade, atualizado em 2022, em seus artigos 47 e 49, as eleições para a diretoria executiva e conselho fiscal ocorrem a cada 04 anos (antes da pandemia era a cada 03 anos, foi alterado na última reformulação do estatuto em 2022) por meio de votação direta pelos delegados presentes à plenária do Congresso.

Na CNTE tem uma hegemonia da Articulação Sindical, que é o grupo político vinculado à CNB⁴², tem uma hegemonia, tem uma hegemonia enraizada, digamos assim, porque tem muita representação nos estados. O que que é então com todas as discussões que se fizeram, mesmo quando o próprio Psol esteve na direção a decisão mesmo era o grupo da maioria, da maioria... É, mesmo sendo proporcional que acho que é uma coisa boa na CNTE, que é proporcional, significa que todas as forças podem participar (Ex-dirigente e ex-presidenta da CNTE, 72 anos, divorciada).

E é justamente aí que esse papel diz respeito às mulheres. Do mesmo jeito que nos sindicatos o espaço político também é um local que reproduz o machismo e o patriarcalismo em nossa sociedade. Os relatos de algumas participantes deixam claro o papel das forças políticas da indicação dos nomes das pessoas que irão compor os cargos de grande poder e a influência no espaço sindical.

Quando eu fui presidenta eu tive um apoio das forças da articulação da CNB, como a Bebel, que era presidenta da APEOESP, não me lembro se ela era presidente ou vice na época, mas ela já era uma liderança, ali, da Bia, de Minas Gerais, então, havia um apoio de lideranças de mulheres que tinham funções, enfim, expressivas. Acho que isso não aconteceu, acho que as mulheres que permaneceram na CNTE não tiveram essa articulação, também, para poder se afirmar (Ex-presidenta da CNTE, 72 anos, divorciada).

Esse relato da ex-presidenta da CNTE (72 anos) elucida o porquê de, depois dela, nenhuma mulher conseguiu se eleger ao cargo de presidenta da confederação. Em seu relato, ela explica que, quando foi indicada para compor a chapa e sair candidata à presidência da CNTE, houve uma articulação política de outras mulheres que, naquele momento, lideravam as maiores forças políticas, inclusive a majoritária da CNTE, a Art-Sind. Infelizmente, esse

⁴² Construindo um Novo Brasil – CNB, Tendência política do Partido dos Trabalhadores.

contexto político nunca mais se repetiu e o que se tem visto são os homens se repetindo no poder. Esse relato também mostra a importância da solidariedade e da rede de apoio entre mulheres. Fato também confirmado pela presidenta do “Sindicato 2”:

É porque é construído dentro de uma articulação. E essa articulação é composta por homens. Tu, acha que a gente vai é barrar? Aí eles vão barrar. É um barrismo, não é? E nós mulheres também não nos posicionamos dentro da articulação e aí acompanha os homens. E aí, lascou-se! (Presidenta do “Sindicato 2”, casada, 53 anos).

Esses relatos apontam que, para se ocupar cargos importantes nas entidades sindicais, sobretudo na CNTE, é preciso que as mulheres consigam estabelecer alianças políticas importantes na correlação das forças. Além disso, as mulheres precisam estar em consonância com os interesses do grupo político que indicou seu nome para compor a chapa e, conseqüentemente, o cargo.

São poucos os sindicatos cuja diretoria é composta exclusivamente por um grupo político proveniente de um único partido e/ou tendência. Geralmente, as chapas que saem vitoriosas para compor as Direções Executivas são compostas a partir do consenso político entre partidos, geralmente de esquerda, e/ou tendências de um mesmo partido. Nessa composição, o grupo que têm mais peso político indica os principais cargos. Isso fica evidente no relato da presidente do “Sindicato 3”, “Sindicato 4” e da ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”:

Meu Deus do céu!!! Bom. Normalmente a gente tem correntes, não é? Tem correntes dentro da direção. *Normalmente nós temos assim. Se não tem consenso, porque a busca do consenso é sempre pela presidência daí depois a gente vai ajustando, não é?* Então, por exemplo, essa, que nós temos agora, que é reeleição, mas *quando a gente montou a primeira chapa nós tivemos que sentar com a oposição e negociar postos de liderança, aí como a gente viu, naquele momento, que era interessante trazer a presidência da oposição.* En-

tão, o segundo posto já fica com a situação, então vai fazendo um ajuste, mas daí também se negocia com outras correntes. A corrente do PC do B, a corrente do PT também negocia. *Aí tem um outro sindicato aqui que é só de professores. E eles têm uma atuação, se não tem um espaço, eles são oposição.* (presidenta do “Sindicato 3”, viúva, 58 anos).

Aqui nosso sindicato nós nos reunimos antes, por exemplo, nós já vamos ter eleição esse ano. Nós tivemos *a primeira reunião no mês de março para falar da eleição com o colegiado inteiro para discutir a eleição. E no colegiado inteiro com o PT, PSB foi discutido a recondução. Como eu tenho o primeiro mandato, nós já entramos num acordo de que eu serei reconduzida e que nós vamos montar a diretoria agora no mês de junho*, nós já apresentamos os nomes dos novos que vão entrar porque o colega tem liberdade para trazer o nome e fazer a defesa daquele nome e aí nós já estamos nessa fase de discussão, nós já discutirmos os nomes estamos na fase da avaliação desses nomes e de quem pode vir contribuir, inclusive, do colega que vai se retirar (Presidenta do “Sindicato 4”, casada, 56 anos).

E aí o meu nome foi apoiado, né? Lógico que teve outras forças políticas que lançaram candidatos e aí foi dessa forma como foi colocado. Antes nós tínhamos a pluralidade, né? Hoje [...] a chapa é majoritária, ganha tudo. Antes não, tinha proporcionalidade. Hoje não. A chapa que ganha, ela leva né? *Inclusive nunca é geralmente a chapa que é majoritária ela nunca é de uma força política só aqui no [...], né? Você sempre tem que dar uma conversada com as pessoas, tem pessoas que não são de partido político, mas que querem estar e tal. Então sempre tem que ter essa articulação* (Ex-dirigente da CNTE e ex-presidenta do “Sindicato 4”, casada, 60 anos).

Diferentemente das demais participantes da pesquisa, a presidente do “Sindicato 5” nega o papel das forças políticas na indicação dos nomes para compor a Direção Executiva em sua gestão. Consoante ela, as pessoas são indicadas por representatividade política na luta. Todavia, ela cita a presença de pessoas filiadas a partidos políticos diferentes na composição da chapa em que saiu candidata e até a presença da tendência/corrente política do PT, Ar-

ticulação Sindical – Art-Sind –, majoritária na CNTE e na CUT. Ela também cita que, em seu primeiro mandato, na direção do sindicato, era um período em que os dirigentes dos sindicatos eram divididos entre PC do B e PT. E a composição da chapa era 50% dos cargos para um agrupamento político de cada partido e que ela não aceitava essas influências dos partidos dentro do sindicato.

Sabemos que as pessoas que fazem parte de um partido e de uma tendência, ao compor em uma chapa para a direção de um sindicato, não se autorrepresentam, elas representam o projeto político do seu grupo político. Como já vimos em outros sindicatos, para compor uma chapa, há muito diálogo e consenso entre as forças políticas. Isso se assemelha à composição de uma chapa para concorrer a um cargo no Poder Executivo: prefeito, governador e presidente. Geralmente, fazem acordos entre partidos diferentes para ganhar as eleições. Isso parece natural na busca de alianças políticas com pessoas de grupos políticos diferentes que possuem o mesmo objetivo. Além disso, podemos levar em consideração que alguns sindicatos não queiram sua imagem atrelada a partidos políticos, porque há pessoas na base que reprovam a aproximação de partidos com sindicatos. No entanto, é preciso não perder de vista que, na obra de Max e Engels (1998), o partido é visto como um instrumento de ação política do proletariado. Para que as mudanças sociais ocorram, é preciso ter representantes provenientes da classe trabalhadora que ocupem espaços de poder e decisão e que representem os interesses dos trabalhadores/as e visem à união dessa classe e ao avanço do projeto de sociedade do proletariado.

A inserção da CNTE nos debates da Internacional da educação, da rede de mulheres latino-americanas e das mulheres nas centrais sindicais tem trazido para a confederação a experiência de um amplo debate sobre a questão das mulheres no movimento sindical. A ex-presidenta da CNTE, a ex-dirigente da secretaria de gênero da entidade e a atual dirigente apontam que essa expe-

riência foi muito significativa para CNTE, que também começou a criar suas redes para ter um debate mais permanente, que não fosse apenas o episódio vinculado ao 8 do mês de março, dia Internacional das Mulheres. As mulheres que faziam e fazem parte da confederação expandiram seu capital cultural no contato com o compartilhamento de experiências de outras realidades nacional e internacional, outros enfoques da questão da mulher diferente daquelas proporcionadas por experiências locais. O entendimento e o reconhecimento de que as mulheres sofrem de múltiplas explorações, e que é preciso um trabalho permanente no empoderamento das mulheres de forma individual e coletivamente nas entidades sindicais, é um dos objetivos da CNTE apontados pelas três dirigentes.

Vejamos algumas ações desenvolvidas CNTE: Criação de uma política permanente da entidade sobre a questão da mulher que ultrapassasse a celebração do dia 8 de março, Dia Internacional da Mulher. A criação da revista Retratos da Escola e a Revista Máttria foi muito importante para entidade, pois é uma ação que promove a formação política e pedagógica das mulheres e de todos que têm acesso a essas publicações. As revistas são disponibilizadas no *site* da confederação, de forma gratuita, e são distribuídas para os sindicatos filiados da educação e durante os eventos da confederação. Ademais, existe ainda a orientação para que suas entidades filiadas distribuam a revista para Universidades, escolas, conselhos, secretarias e até mesmo setores da justiça como é o caso do Ministério Público.

Então, como nós somos uma categoria predominantemente constituída por mulheres e como essa questão tem a ver obviamente com o empoderamento das mulheres, então, na verdade, a CNTE tem tido muito mais nesse foco de empoderar as mulheres. Quando eu ingressei na CNTE havia sempre uma produção de material vinculado ao 8 de março. Eu achei que a gente poderia ter uma política, não apenas não apenas para 8 de março, mas ter uma política mais permanente, então, eu propus a criação daquela revista Máttria

também aborda outras questões de sugestões de atividades nas escolas, enfim, isso é só, digamos assim, uma parte vinculada, uma celebração, não uma política cotidiana (Ex-dirigente e ex-presidenta da CNTE, 72 anos, divorciada).

Conscientização de que o trabalho para o empoderamento das mulheres é um trabalho em rede, feito de forma permanente para mobilizar e motivar as mulheres.

Então eu acho que o trabalho da CNTE começou a ficar mais consistente na medida em que a gente se deu conta de que é *um trabalho em rede. Um trabalho permanente que tem que estar sempre motivado, tem que estar sempre debatendo a questão do empoderamento das mulheres, mas tem que tá debatendo a política, tem que tá debatendo a ciência, porque se não nós também corremos o risco de só está debatendo entre as mulheres os problemas que sofremos como mulheres.* [...] Mas, enfim, acho que é uma luta constante. Eu acho que pra gente poder avançar tem que ter essas duas premissas. *Primeiro um trabalho constante e segundo um trabalho coletivo.* Se não a gente não vai adiante, tá? A gente tem uma tendência a ser episódico nas coisas, não é? Isso, não é transformador, isso cria fatos, mas não muda a realidade (Ex-dirigente e ex-presidenta da CNTE, 72 anos, divorciada).

De acordo com as ex-dirigentes e a dirigente da CNTE, entre as ações efetivadas pela confederação, o incentivo e a mobilização para que os sindicatos estructurem, de forma física e econômica (com um orçamento previsto para isso) e criem, onde não têm secretárias/diretoria/departamentos de gênero ou de mulheres, coletivos de gênero, verdadeiros espaços de discussão e formação. Isto é, criem e estructurem espaços de discussões e ações sobre a pauta das mulheres e sua condição múltipla de explorações. Esses espaços são importantes porque, além de promoverem a reflexão-ação da inclusão das pautas das mulheres no mundo do trabalho e sindical, possibilitam a solidariedade e a construção de uma rede de mulheres que passam a ter acesso às

especificidades locais, regionais e nacional dos problemas, pelos quais passam as mulheres em seus sindicatos, e as estratégias que cada uma utiliza para romper o machismo, a misoginia e outras barreiras provenientes da cultura do patriarcalismo.

Segundo a ex-dirigente da CNTE e ex-presidente do “Sindicato 4”, outra orientação discutida na CNTE com os sindicatos filiados foi a inserção e participação das mulheres em conselhos, principalmente nos conselhos de mulheres, porque, havendo políticas para as mulheres, fica muito mais fácil não só para elas, mas também para seus filhos terem acesso a essas políticas de educação e a outras coisas. Segundo ela, nesse período, as mulheres ficaram mais em evidência, sobretudo a partir do segundo governo Lula e eleição da presidenta Dilma. Toda a discussão que teve em relação à participação das mulheres em cargos de poder, conferências de políticas para as mulheres, as conferências nacionais, as conferências estaduais, municipais foi, de certa forma, fomentando para que as mulheres também começassem a debater, evidenciando o mercado de trabalho, como é a presença da mulher no mercado de trabalho, a presença da mulher na educação.

Outra proposta discutida na CNTE é a formação técnica para as mulheres com o intuito de promover o empoderamento delas e o compartilhamento de experiências.

Eu me lembro de a gente fazer oficinas pra ensinar as mulheres a ligar o computador, ligar. Tem uma sala, uma oficina. “Liga assim, aqui você vai poder mandar um e-mail”. Porque também tem essa questão da competência técnica, de poder acompanhar, de poder se colocar em rede, pra dividir isso e compartilhar experiências com outras mulheres (Ex-dirigente e ex-presidenta da CNTE, 72 anos, divorciada).

Essa questão do empoderamento das mulheres pela formação citada

pela ex-presidenta também é um ponto de destaque no relato da dirigente da CNTE (50 anos). Segundo ela, a formação das mulheres precisa se dar na teoria e na prática. Nos sindicatos, alguns estatutos falam da formação que o sindicato promove a sua base de filados/as e aos/as dirigentes com o intuito de qualificar sua atuação. Contudo, os documentos não demonstram uma política de formação para as mulheres enquanto grupo social que possuem dificuldades individuais para acessar e ascender aos sindicatos, um espaço socialmente construído e pensado para os homens. Outra temática de formação que não aparece nos documentos é sobre as temáticas de gênero. Sabe-se, por meio das redes sociais e dos *sites* das entidades, que alguns sindicatos promovem palestras, cursos, colóquios, sobretudo, nas comemorações referentes ao Dia Internacional das Mulheres, no mês do orgulho LGBTQIAPN+, no mês da consciência negra, sobre assédio moral, sexual, violência contra as mulheres, entre outros.

De acordo com Ferreira (2021), “é perceptível uma ampliação do enfoque de gênero dentro dos sindicatos e da presença feminina nas coordenações das entidades ligadas à CNTE”. Segundo ela, isso é percebido a partir do aumento no número de mulheres participando das 25 entidades sindicais filiadas à CNTE. Ela entende que um maior enfoque na temática de gênero culminou na aprovação da paridade de gênero pela CNTE e, consequentemente, em um aumento no número de mulheres ocupando cargos na entidade.

A presidenta do “Sindicato 2” demonstra em seu relato a necessidade de fazer a formação das mulheres que entram na luta. Os temas das formações mencionadas são referentes à política educacional, sobre o combate à violência, formação de dirigentes, e questões etnicorraciais. Essas temáticas demonstram identidade com as temáticas desenvolvidas pela CNTE pela Secretaria

A presidenta em exercício do “Sindicato 3” relata temas de formações realizadas com a base, com os/as dirigentes e com os alunos/as também. Ela

ênfatiza que a luta é gigantesca e que é preciso fazer formação o tempo todo. De acordo com ela, o sindicato realiza as formações em parceria com a CUT e a CNTE,, formações voltadas para qualificar as ações dos dirigentes sindicais concernentes à luta. Em seu relato, observa-se que o sindicato possui vários coletivos e que há muita formação neste sentido. Ela relata a priorização quanto à pauta das mulheres por causa dos altos índices de violência que resultam em feminicídios. Outra questão levantada por ela é o alto índice de violência religiosa e, nesse ponto, ela faz relação com o alto índice de evangélicos em seu Estado, o maior do país. Ela deixa claro que o sindicato tem avanços sobre a pauta de gênero, contudo tem tema que ainda não conseguiu avançar, pois não atuou como sindicato na questão da violência contra a mulher, mas como parceria de outros órgãos e movimentos. Além disso, não avançou ainda sobre a criação do coletivo LGBTQIAPN+ e suas pautas. Como no caso das mulheres, o sindicato só atua como parceiro do movimento e não de forma institucional.

[...] atuamos juntamente com a CUT e com a CNTE. A CNTE tem toda uma formação gigante. *Ela propõe espaços de debate muito intenso sobre as leis, as políticas da educação. Então a gente oferece isso. Oferecemos formação no sentido regionalizado e também no estadual, através de congressos, plenárias, debates, com essa pandemia, a gente conseguiu abrir muitas salas de debates sobre a reforma da previdência.* Ao chegar no filiado.

[...]

Mas assim, nós temos muito forte, muito forte aqui dentro do nosso espaço o coletivo de mulheres. Coletivo de mulheres e coletivo de raça, gênero e etnia os demais ainda estão... Nós temos outros coletivos: formação, de imprensa, de um monte de coisa, mas de um monte de coisa, não, de várias situações, mas essa situação do coletivo LGBT, a situação do coletivo de religiosidades, que a gente também é um tema muito forte aqui.

[...]

Atuamos dentro do conselho estadual, a gente atuou, nós

não tínhamos delegacia de mulheres. mas ainda não atuamos verdadeiramente como sindicato, atuamos como parceria, somos parceiros no movimento LGBT, no movimento religioso e o outro que eu não me lembro que eu acertei, mas o nosso carro chefe grande aqui dentro é a pauta das mulheres, porque eu vou te contar um negócio, nós tivemos professoras assassinadas e nós tivemos que fazer movimento mesmo porque a não era só na sociedade era da nossa categoria. Nós tivemos uma que foi assassinada há pouco, tem o quê? Uns 90 dias. Só porque não queria mais um relacionamento. Então, aí a gente teve que atuar mais nesse campo mesmo. Tivemos que priorizar (Presidenta em exercício do “Sindicato 3”, 58 anos, viúva).

Esses relatos mostram ser preciso que os sindicatos priorizem cotidianamente espaços de formação continuada para as mulheres em suas pautas para que desenvolvam a conscientização de gênero e a formação nas pautas sindicais para que elas desenvolvam a capacidade de atuar nos sindicatos de forma qualificada. Os sindicatos não podem permitir que as ações de luta tomem todo o tempo de modo que não sobre tempo para refletir a respeito da ação, para se empoderar e empoderar a base de conhecimentos ajudando a promover a emancipação. A ação sindical precisa ser pensada a partir da *práxis*, uma categoria pensada por Marx que significa “ação e reflexão do mundo para transformá-lo” (Freire, 2019). Estas precisam andar juntas em um movimento dialético. A reflexão vem a partir do conhecimento do mundo. A formação é um dos elementos para desenvolver a *práxis* e promover a libertação dos/as explorados/as e oprimidos/as.

Em suma, a análise dos documentos sindicais e das entrevistas apontou que, em nenhum dos cinco sindicatos presididos por mulheres na região norte, instituiu-se, oficialmente, a paridade de gênero nos estatutos. Apesar de as mulheres terem chegado ao cargo de maior poder na região norte, isso parece ainda não ter repercutido na incorporação das pautas das mulheres pelos sindicatos. Isso implica dizer que houve o empoderamento individual de

algumas mulheres, no entanto isso ainda não repercutiu no empoderamento coletivo de outras mulheres como grupo social, pois ainda não há, na maioria dos sindicatos, políticas capazes de alterar a cultura sindical machista e sexista e superar as opressões vividas pelas mulheres e de transformar a realidade social. As atividades desenvolvidas pelos sindicatos da região norte com relação às pautas das mulheres são pontuais e paliativas e, em alguns casos, parece apenas atender à pressão dos debates da confederação e das centrais. Nenhuma foi capaz, ainda, de alterar a estrutura sindical, porque, para que isso aconteça, é preciso alterar a cultura social inteira. Consoante as participantes da pesquisa, a pandemia também contribuiu para isso, atrasando planejamentos de formação e debates. De acordo com o *site* da Universidade Federal de Goiás - UFG⁴³ -, uma pesquisa internacional denominada *Global Gender Gap Report 2021* do Fórum Econômico Mundial (FEM) apontou que, devido à pandemia de *covid-19*, a igualdade de gênero está ainda mais distante das mulheres e levará 135,6 anos para ser conquistada. Antes a expectativa era de 99,5 anos. Em resumo, já que vai demorar todo esse tempo, é preciso começar o quanto antes e intensificar as ações que já estavam acontecendo para que esse processo possa ser concluído o mais breve possível, já que as desigualdades entre os gêneros não afetam somente as mulheres e, sim, o conjunto da sociedade.

Diante disso, é preciso ter em mente que a igualdade de gênero só ocorrerá nos sindicatos quando estes compreenderem que não há como superar as desigualdades causadas pelo sistema patriarcal e capitalista sem que ações distributivas e de reconhecimento sejam aplicadas, conforme entende Fraser (2001). De acordo com a teoria de Fraser, as mulheres e outras minorias sofrem, ao mesmo tempo, injustiças de classe, raça e gênero e que não há um só remédio para combater isso. Segundo ela, para reparar essas injustiças, é preciso pensar ações ao mesmo tempo de reconhecimento e redistribuição,

⁴³ <https://ufg.br/n/143187-brasil-e-o-93-em-indice-internacional-de-paridade-de-genero>.

uma vez que “reparar injustiças de gênero requer mudanças na economia política e na cultura” (Fraser, 2001, p. 261). Não basta apenas que haja uma redistribuição material como, por exemplo, implantando cotas ou paridade de gênero na distribuição dos cargos nos sindicatos. É preciso também executar ações de reconhecimento promovendo transformações na forma que as mulheres são representadas de forma a desarticular, desestabilizar e erradicar o androcentrismo e o sexismo nas entidades sindicais. Isso pode ser alcançado com a elaboração e execução de uma agenda permanente de formação contínua para homens e mulheres, bem como a criação e manutenção de espaços de debates sobre as questões relativas às mulheres como a criação de coletivos de mulheres, fóruns, seminários, encontros e entre outros. Além disso, é preciso criar nas entidades sindicais (centrais, confederações, federações e sindicatos) dispositivos de avaliação e monitoramento das ações distributivas e de reconhecimento que visem promover a igualdade de gênero nessas entidades.

REFERÊNCIAS

CEPAL. **Panorama Social da América Latina**. Nações Unidas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1252/1/S2013870_pt.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2024.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Estatuto da CNTE**. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/documentos/estatuto> Acesso em: 12 abr. 2024.

DANTAS, Adenilde de Souza. **A classe une, o gênero separa: mulheres no comando dos sindicatos da educação e as relações de gênero**. 2023. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19146>. Acesso em: 1 mai. 2024.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Falar sobre gênero é falar lá no oito de março**: trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. Editora Currículo Sem Fronteiras, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.17>. Disponível em: <<https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/?q=node/133>>. Acesso em: 1 mai. 2024.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (Org). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília (DF): Editora Universidade de Brasília, 2001. p. 245-282. Acesso em: 27 abr. 2024.

FRASER, Nancy. Redistribuição, Reconhecimento e Participação: por uma concepção integrada de justiça. In: SARMENTO, D.; IKAWA D.; PIOVESAN, F. (Org.). **Igualdade, diferença e direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3840103&forceview=1>. Acesso em: 27 abr. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Guerra e paz, 2019.

GONZÁLES, Ana Isabel Álvares. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres**. São Paulo: Editora Expressão Popular: SOF - Sempreviva Organização Feminista, 2010. p. 121-131.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Positivo, 2010, p. 819.

KIRTON, Gill. From ‘a woman’s place is in her union’ to ‘strong unions need women’: changing gender discourses, policies and realities in the union movement, **Labour & Industry**: a journal of the social and economic relations of work, v. 27, n.4, p. 270-283, 2017. DOI: 10.1080/10301763.2017.1406175. Disponível em: <https://doi-org.ez20.periodicos.capes.gov.br/10.1080/1030176>

3.2017.1406175. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. **Revista Estudos avançados**. v. 12, n. 34, p. 7-46, 1998. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9068/10626>>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos**. 2. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIOLÊNCIA PARA TODOS: UMA PROBLEMÁTICA PARA ALÉM DOS MUROS DAS ESCOLAS

Tamires Aparecida Batista de Oliveira

INTRODUÇÃO

As violências nas escolas constituem fenômeno preocupante. De um lado, pelos efeitos que têm sobre aqueles que a praticam, os que sofrem e os que testemunham. De outro, porque contribuem para tirar da escola a sua condição de lugar de amizade, de prazer, da busca de conhecer e de aprender. A violência não constitui fenômeno novo na sociedade, apresentando-se de forma complexa e diversificada. Certamente, no universo escolar, as várias manifestações de violência igualmente se fazem presentes, cada vez de forma mais acentuada (Abramovay, 2015).

Mundialmente, cerca de 150 milhões de adolescente entre 13 e 15 anos enfrentaram alguma situação de violência dentro ou ao redor da escola. Dessa forma, compreende-se que a violência escolar é um fenômeno de proporções globais, não se limitando apenas aos limites das terras brasileiras. Nesse sentido, por tratar-se de um tema global, é alvo de muitas discussões, com atenção especial, por ter se tornado um fator importante causador da desordem da educação e funcionamento do ambiente escolar (Pires; Haikawa, 2013; Reis, 2018; Soares, 2017).

Não se deve esquecer que a escola constitui um espaço privilegiado de aprendizagem e socialização, que possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade (Charlot, 2002). É também o ambiente escolar fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências

e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos.

Dessa forma, o objetivo deste estudo foi compreender como a temática da violência nas escolas tem sido incorporada na literatura, trazendo, ainda, perspectivas que possam ampliar a compreensão da problemática proposta.

MÉTODOS E MATERIAIS

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa do tipo bibliográfica no sentido de eleger um referencial teórico que propiciasse uma visão qualificada sobre a temática, para maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito além do aprimoramento das ideias que possam estimular uma melhor compreensão do problema estudado. Foram realizadas pesquisas em sítios eletrônicos, com maior atenção para a base de dados do Scielo.

A partir da revisão bibliográfica de trabalhos publicados entre 2017 e 2023, buscou-se com as análises compreender de que maneira a temática da violência nas escolas tem sido abordada da literatura contemporânea, com vistas a discutir e evidenciar que esta problemática perpassa os muros da escola, configurando um reflexo da sociedade com relação de causa e consequência. Embora o recorte temporal escolhido refira-se aos últimos 6 anos, foram considerados abordagens e estudos anteriores para a compreensão de outros aspectos, definições e conceitos. Para a análise dos dados, primeiro, foi realizada uma leitura dos resumos dos estudos selecionados e, posteriormente, uma leitura integral dos textos, com atenção à qualidade metodológica deles e reavaliação da manutenção ou exclusão dos artigos na revisão.

RESULTADOS

As publicações artigos consultados para a construção dessa pesquisa indicam que a violência nas escolas tem se elevado nos últimos anos, princi-

palmente devido às inúmeras mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade e no entorno da escola. Tais indicadores devem-se ao fato da presença de gangues nos bairros mais periféricos, altos índices de pobreza, agressividade, bem como o uso de armas dentro da escola. Isso evidencia que a violência não pode ser atribuída e compreendida como oriunda de apenas um fator condicionante, mas a um conjunto de características que estão interligadas às mais variadas esferas sociais. No Brasil, o entorno das instituições de ensino, majoritariamente, não apresentam nenhuma espécie de segurança para os alunos, diante da violência armada que assola as comunidades mais pobres. Entretanto, mais do que a violência presenciada no entorno das escolas, ela tem se apresentado e assumido diversas formas no interior das escolas, fazendo-se necessária uma investigação das perspectivas sociais, políticas e psicológicas, para que se possa ampliar a compreensão e fazer-se uso do pensamento crítico sobre essas questões.

Embora a violência seja alvo de diversos debates na atualidade, isso não significa que ela não existisse anteriormente. A existência e o emprego da violência precedem o debate sobre seu crescimento no meio escolar, pois se trata de um fenômeno social o qual possui raízes históricas que esboçam manifestações as quais transcendem a criminalidade, mas definem as estruturas que regem a sociedade. No contexto brasileiro, por exemplo, ela existia muito antes da chegada dos europeus, estando associada ao início das primeiras civilizações, nas quais o homem utilizava-se da força como uma estratégia de sobrevivência e poder. Na atualidade, ela é apontada como uma das basilares formas de representação de incivilidade existente no meio social, violando um dos direitos da humanidade mais essenciais, o direito à vida. Considerando que a violência não pode ser compreendida como oriunda de um único fator e que ela deve ser compreendida como um fenômeno psicossocial polissêmico, torna-se necessária a definição do seu conceito a partir de uma abrangência semântica ampliada.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (2002 *apud* Santos, 2019, p. 5), a violência é caracterizada como “o uso da força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação”. A Organização Mundial da Saúde (2002 *apud* Santos, 2019, p. 5) propõe, ainda, três grandes categorias de violência para seu entendimento e definição:

- 1 – Violência dirigida a si mesmo (autoinfligida): revela comportamento suicida e autoabuso;
- 2 – Violência interpessoal: abrange o abuso infantil, violência praticada por parceiro íntimo, abuso contra idosos, violência juvenil, estupro ou ataque sexual por estranhos, violência em grupos institucionais, tais como escolas, locais de trabalho, prisões e asilos;
- 3 – Violência coletiva: subdividida em violência social, política e econômica.

O Unicef, em 2019, firmou que a violência contra a criança e o adolescente abarca todas as maneiras de violência física ou mental e as subdivide em: “física, psicológica, negligência ou abandono, sexual, tráfico, trabalho infantil, financeira e institucional” (Santos, 2019, p. 5). Dentre esses elementos apresentados, dois deles carregam maior destaque no que tange à criança e ao adolescente na comunidade escolar: a violência física e a violência psicológica. A primeira, caracterizada pela ação infligida à criança ou adolescente que atinja e ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico; a segunda, caracterizada por toda e qualquer conduta de “discriminação, depreciação ou desrespeito” infligida à criança ou ao adolescente por meio de “constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou bullying que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional” (Santos, 2019, p. 6).

Percebe-se, nesse sentido, as diversas manifestações das violências nas escolas que, no entanto, não se constituem fato ou fenômeno novo. Todavia,

deve-se ressaltar que, na história da educação, são relatadas diferentes formas de violências, inclusive as perpetradas pela própria instituição escolar, por intermédio dos castigos e punições. Como apontam Miguel e Corrêa (2012, p. 121), o castigo enquanto medida para formar e modelar o caráter é praticado em todas as sociedades humanas e, “historicamente, o homem tem interpretado a privação, a dor e o sofrimento como uma forma de aperfeiçoamento físico e moral da pessoa a quem é atribuída uma falta que precisa ser educada”.

No contexto contemporâneo, as manifestações de violências nas escolas têm assumido formas variadas e que são de amplo conhecimento público, sendo possível, inclusive, caracterizar e registrar as novas formas por elas adquiridas. Essas mudanças na configuração das violências são discutidas por Charlot (2002, p. 432-433), ao definir as quatro novas faces que as violências nas escolas assumem: Primeiramente, surgiram formas de violência muito mais graves que outrora: homicídios, estupros, agressões com armas. É certo que são fatos que continuam muito raros, mas dão a impressão de que não há mais limite algum, que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola. (...) Em segundo lugar, os jovens envolvidos nos fatos de violência são cada vez mais jovens. (...) Em terceiro lugar, assiste-se, há alguns anos, a um aumento do número de intrusões externas na escola. (...) Em quarto lugar, os docentes e o pessoal administrativo da escola, nos bairros problemáticos, são, às vezes, objeto de atos repetidos, mínimos, que não são violências em si mesmos, mas cuja acumulação produz um estado de sobressalto, de ameaça permanente (...).

As mudanças supracitadas indicam a insegurança que têm ultrapassado os portões das escolas produzindo tensões e angústias sociais nas salas de aula e nos corredores das instituições escolares. A primeira face definida por Charlot (2002) produz “uma angústia social face à violência na escola”; a segunda instiga uma reformulação da “representação de infância como inocência”; a terceira e quarta faces transformam a angústia social em algo ainda mais agudo, diante da realidade de que a escola não se constitui mais um lugar seguro e protegido para as crianças e jovens.

Na análise do fenômeno da violência nas escolas, convém compreender o que entende-se por violência escolar, considerando que, no centro deste debate, algumas diferenciações devem ser estabelecidas. Define-se por violência escolar todas as ações perpetradas por todos os membros inseridos no espaço escolar (docente, discente, servidores, comunidade), dentre as atitudes dos membros constituintes, podem ser enumerados os “danos ao patrimônio público, relações de conflitos interpessoais, violência simbólica, dentre outras” (Silva; Negreiros, 2019, p. 8). Nessa perspectiva, grifada por tais estereótipos, a violência se faz presente dentro desse espaço transformador de ensino-aprendizagem e formação intelectual. Ela é uma marca singular dentro de um contexto social e político, colocada dentro das mais variadas esferas sociais (casa, rua, escola, etc.). Embora tenhamos definido a ideia de violência escolar, neste debate, deve-se ainda definir e distinguir a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola, que, de acordo com Charlot (2022, p. 434), assim pode ser descrita:

A violência *na* [grifo do autor] escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Pode-se, contudo, perguntar-se por que a escola, hoje, não está mais ao abrigo de violências que outrora se detinham nas portas da escola. A violência à [grifo do autor] escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* [grifo do autor] escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...

A partir dessa distinção, urge a necessidade de outras discussões que abarcam essa temática e que são de fundamental importância para esta pesqui-

sa: as causas da violência no âmbito escolar. Nesse contexto, entender a escola como espaço estratégico de proteção e garantia de direitos implica no debate e desenvolvimento de ações para a superação de manifestações de violências que podem afetar crianças e adolescentes.

VIOLÊNCIA ESCOLAR

Os fatores extraescolares estão diretamente interligados aos altos índices de violência nas escolas, atribuindo sentido, importância e relevância social a estudos sobre a violência no contexto escolar. Na literatura internacional, é possível encontrar significados variados para a violência escolar. Segundo os estudos, ela pode variar de acordo com a regionalidade, sexualidade e faixa etária dos indivíduos, entre outros fatores. Pesquisas realizadas nos anos no final do século XX, por exemplo, caracterizavam e atribuíam os atos de violência como indisciplina, no entanto, hoje é sabido que as causas da violência escolar ultrapassam os limites da rebeldia e da indisciplina e estão ligadas a fatores muito mais complexos como situação econômica, família e questões biológicas de difícil mensuração, como caráter e distúrbio psíquico, que podem levar ao comportamento agressivo.

Como o jovem não tem experiência e vivência suficientes para basear e ponderar sobre suas decisões, recorrentemente, ele observa o comportamento dos indivíduos ao seu redor e os toma como modelos de uma dada conduta. Esse ato é abordado pela teoria da interação social, a qual define que o comportamento de um determinado indivíduo depende da relação que ele estabelece com a sua rede social de contatos (Freeman, 1999). Em um caso de comportamento agressivo, por exemplo, um indivíduo está mais propenso a apresentar o mesmo comportamento se a sua rede de contatos também é violenta, o que é conhecido na literatura como efeito dos pares (*peer effect*). A evidência desse exemplo pode ser observada no estudo de Case e Katz (1991), nos casos em

que pais ou irmãos mais velhos envolvidos em atividades ilegais e realidades violentas, como passagem pela prisão ou consumo de drogas, influenciaram no comportamento de um familiar, indicando que a probabilidade de um jovem envolver-se no crime e em situações similares à dos familiares aumenta significativamente quando tem contato direto com esse tipo de situação insalubre.

Diante dessa perspectiva, vários modelos teóricos têm sido desenvolvidos para discutir como a informação é transmitida através das redes sociais de contatos e como o indivíduo processa essas informações. Banerjee (1992) desenvolveu um modelo denominado como informação em cascata (*cascade information*), no qual indivíduos – em sequência - escolhem se participam de uma dada atividade de acordo com suas experiências e com o histórico de ações de seus anteriores. Além da influência das ações dos indivíduos mais velhos, determinadas teorias no campo das Ciências Sociais apresentam outros fatores, como individuais e características familiares que explicam por que alguns jovens se tornam agressivos (Farrington; Loeber, 2000; Lochner, 2004). No que se refere aos fatores individuais, apontam que envolvem questões biológicas de difícil mensuração, como caráter e distúrbios psíquicos, que podem acarretar um comportamento agressivo.

No que se refere às características da família, encontram-se fatores como: falha na supervisão dos pais, falta de estrutura familiar e relacionamento afetivo deficiente entre os familiares, como apontam Sampson e Laub (1993). Nesse sentido, percebe-se que as causas da violência nas escolas ultrapassam os muros: presença de discussões familiares, ausência dos pais ou responsáveis, falta de afeto, desemprego, pobreza, falta das políticas públicas, violência sexual, entre outros.

Conforme afirma Peçanha (2013, p. 15): o agressor, por vezes, convive em meios familiares perturbados e/ou desestruturados, e “é frequente que tenha sido submetido à violência doméstica, acaba reproduzindo na escola o

uso de forças e da intimidação, sob a qual é sujeitado em seu meio familiar”. A violência doméstica, por sua vez, está interligada a outros elementos, como apontam Lourenço e Senra (2014, p. 45):

Tais fatores podem ser socioeconômicos, culturais, o temperamento do indivíduo e as influências de familiares, colegas e da comunidade. Além desses, sobretudo, as relações de desigualdade de poder em casa/família e na escola, a ausência de coesão, a ambivalência no envolvimento emocional com pais, irmãos e colegas, com clima emocional frio e assimétrico. As relações de desigualdade de poder na família revelam um lar com cotidiano hostil e permissivo em que há uso de violência como forma de disciplina, sem quaisquer habilidades para resolução de conflitos, o que leva as crianças e adolescentes reproduzirem tais condutas com colegas e professores.

Nota-se que as vivências escolares caracterizam-se, também, como uma extensão da vida familiar, ou seja, se a segunda é deficiente e conturbada, a primeira será afetada diretamente e se transformará no palco em que todas as angústias familiares serão evidenciadas. Souza (2008, p. 127) aponta que:

A falta de afeto e de valores está relacionada com a frequente ausência dos pais, que, em busca da sobrevivência diária para a família, deixam seus filhos com irmãos mais velhos ou babás, o que reduz cada vez mais o tempo de convívio familiar entre pais e filhos. Essa mudança nas relações familiares tem várias implicações. O abandono pode decorrer tanto da necessidade de trabalho dos pais, quanto do total despreparo por parte dos mesmos no trato com a criança, e ainda pela inversão de valores com relação ao papel da escola.

Embora a escola seja enxergada como um local social de intelecto, de desenvolvimento e aprendizagem, atualmente, as situações frequentes de violência e desrespeito nas instituições adquirem cada vez mais destaque nas mídias e pesquisas. As agressões, nem sempre físicas, acompanham os casos de violência psicológica nas estatísticas. Os casos de violência psicológica são bem mais comuns, embora menosprezados, pois, constantemente, são julgados como brincadeira. De acordo com Souza (2008, p. 35), em 2019, 81% dos estudantes e 90% dos professores souberam de casos de violência em suas escolas estaduais no último ano.

De acordo com Abramovay e Rua (2003), muitos jovens são vítimas ou agentes da violência, entretanto, mesmo os que não se envolveram diretamente, relataram inúmeros casos dos quais tomaram conhecimento ou presenciaram no espaço escolar. Essa proximidade contribui para banalizar o comportamento violento [...]. A gratuidade da violência para eles é uma realidade, e o medo é comum em suas falas. A hostilidade é comumente estimulada por meio do convívio em ambientes violentos. Os alunos absorvem para si a atmosfera ali presente e o único modo que encontram de se expressar é por meio da agressividade, ofensas e humilhações contra os colegas, professores e os funcionários da instituição.

Segundo Bourdieu (2002), os alunos apenas reproduzem a violência, não a aprendem, pois, para aprender, deve-se abrir espaço para questionamento, ao qual não ocorre. Ocorrências mais frequentes de violência nas escolas estaduais envolveram bullying, agressão verbal, agressão física e vandalismo. Segundo Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP) realizada com 2.702 adolescentes do 9º ano em 119 escolas públicas e privadas da capital paulista, 29% deles relataram ter sido vítimas de bullying no ano passado e 23% afirmaram ter sido vítimas de violência. Além disso, 15% disseram ter cometido bullying e 19% ter cometido violência (Boehm, 2020, s/p *apud* Barbieri; Santos; Avelino 2019, p. 5). Outro estudo aponta os seguintes dados:

Uma pesquisa do Instituto Locomotiva e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) indica que a violência contra professores cresceu nas escolas públicas paulistas nos últimos anos. De acordo com os dados, cinco em cada dez professores da rede (54% já sofreram algum tipo de violência nas dependências das escolas em que lecionam — esse número era de 51% em 2017 e de 44% em 2014. Entre estudantes 37% declararam ter sofrido algum tipo de violência, em 2014 eram 28%, e 39% em 2017 (Apeoesp, 2019, s/p *apud* Barbieri; Santos; Avelino, 2019, p. 5).

Um fator frequentemente encontrado nos estudos, segundo apontam Silva e Negreiros (2020), é com relação aos modos de relacionamentos interpessoais nos quais observa-se a hegemonia da violência por agressões físicas, verbais, simbólicas, entre outras. Segundo dados de uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI), as violências físicas e verbais atingem 42% dos alunos da rede pública (Silva; Negreiros, 2020, p. 6), ou seja, o índice de violência está diretamente ligado ao índice socioeconômico, considerando que as escolas públicas carecem de um olhar mais atento das políticas públicas e de investimentos em infraestrutura e políticas educacionais. Silva e Negreiros (2020) apontam para outro fator também preponderante obtido por meio da pesquisa: a expansão da violência pelos meios virtuais; nesse sentido, os dados da pesquisa trazem uma reflexão de que a violência enquanto fenômeno social acontece em espaços extraescolares, como afirmado aqui anteriormente. Uma pesquisa feita pela Unicef apresenta que [...] no Brasil, 37% dos respondentes afirmaram já ter sido vítima de cyberbullying.

As redes sociais foram apontadas como o espaço online em que mais ocorrem casos de violência entre jovens no País, identificando o Facebook como a principal. Além disso, 36% dos adolescentes brasileiros informaram já ter faltado à escola após ter sofrido bullying online de colegas de classe, tornando o Brasil o país com a maior porcentagem nesse quesito na pesquisa (Unicef, 2019, s/p *apud* Barbieri; Santos; Avelino 2019, p. 6).

Embora a violência psicológica seja menosprezada, o aumento significativo no número de casos tem tornado a discussão sobre essa temática mais urgente e necessária. A violência verbal e psicológica acarreta consequências tão graves quanto a física. As vítimas desse tipo de violência acumulam cargas emocionais negativas, capazes de levá-las à reclusão e, em casos mais graves, ao suicídio.

No Brasil, dados [...] mostram que, em 12 anos, a taxa de suicídios na população de 15 a 29 anos subiu de 5,1 por 100 mil habitantes em 2002 para 5,6 em 2014 - um aumento de quase 10%. Em números absolutos, foram 2.898 suicídios de jovens de 15 a 29 anos em 2014, um dado que costuma desaparecer diante da estatística dos homicídios na mesma faixa etária, cerca de 30 mil (Escóssia, 2017, s/p *apud* Barbieri; Santos; Avelino 2019, p. 6).

Outros dados apontam para o aumento significativo nas tentativas de suicídio:

Um estudo [...] mostrou que 20% dos adolescentes corriam risco de suicídio, 15,2% tinham história de tentativa de suicídio, 35,3% tinham desejo passivo de morrer e 13,2% planejaram suicídio em algum momento da vida. A literatura revela que a prevalência de ideação suicida em adolescentes avaliados em uma unidade de emergência pediátrica é maior, chegando a 68,9%. O suicídio é uma das principais causas de morte na faixa etária entre 15 e 19 O alto índice de suicídio em adolescentes justifica-se pela pressão psicológica por eles sofrida nesta fase. Muitos deles acreditam que tirar a vida é a única forma de aliviar o sofrimento (Pimentel; Mea; Patias, 2020, p. 212 *Apud* Barbieri; Santos; Avelino 2019, p. 6).

A partir dessa discussão, não se deve confundir aquela que é alvo da violência, como a responsável pela produção dela. A educação tem fundamental importância na proteção das crianças e jovens contra todo o tipo de violência, todavia, as ações em conjunto com políticas públicas, como da assistência social, da saúde e da segurança pública, geram resultados de maior eficácia no cultivo de ambiente escolar seguro. Para além disso, o impacto da violência no âmbito escolar pode e deve partir de propostas de atividades e projetos que envolvam as artes, como música, dança e teatro, bem como o esporte e lazer, buscando um desenvolvimento integral. Alguns profissionais da área da educação, da saúde e da assistência social têm definido ações de cuidado para as comunidades escolares que vivem situações de violência, entretanto, é uma tarefa árdua, considerando a precarização desses setores e o consequente acúmulo de trabalho e esgotamento.

Ocorre que enfrentar a produção das situações de violência precede ações da responsabilidade de outros agentes e instituições, que também estão envolvidos nesse processo e devem participar do debate e de medidas de combate concretas: o controle público das plataformas digitais, como a aprovação da PL 2630; o desarmamento da população; o fortalecimento de espaços coletivos de construção de discussão das políticas; melhorias na condições de vida e trabalho dos profissionais da saúde, educação e assistência social e investimentos efetivos e de qualidade na infraestrutura das escolas e em suas autonomias, para que não confundamos a vítima dessa violência – a escola – como a causadora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou discutir e ampliar os conhecimentos sobre a violência no ambiente escolar, as causas de sua existência e as consequências dos envolvidos. Os pesquisadores analisados serviram de arcabouços teóricos para o desenvolvimento e familiaridade sobre a temática. A violência está presente no ambiente escolar em ações corriqueiras, como apelidos, interrupções na fala, conversas paralelas, risadas e, em casos mais extremos, partindo para agressões físicas, porém estamos constantemente cercados pela violência simbólica, a qual, por vezes, não é percebida ou é tratada como algo natural, pelo fato de já ter-se enraizado em nossa sociedade.

É preocupante que muitos indivíduos vejam a violência como uma solução para resolver problemas, como se fosse algo normal e cotidiano. Essa normalização da violência acaba perpetuando o ciclo e dificultando sua erradicação. As consequências da violência nas escolas podem ser graves, levando a problemas de saúde física e mental, como depressão, suicídio e distúrbios comportamentais.

Além disso, a violência pode interferir no desempenho acadêmico, levando ao fracasso escolar e ao abandono dos estudos. Propor atividades

e projetos que envolvam arte-educação, como artes visuais, música, dança, teatro, esporte e lazer, é uma abordagem positiva para minimizar o impacto da violência no ambiente escolar. Essas atividades podem proporcionar um ambiente mais inclusivo, estimular a criatividade, promover a expressão individual e coletiva, e fortalecer os laços entre os estudantes.

Ao envolver os alunos em experiências positivas, é possível ajudá-los a desenvolver habilidades sociais e emocionais, construindo um ambiente mais harmonioso e propício para o aprendizado. Além disso, é essencial promover a conscientização e a educação sobre a importância do respeito, da empatia e da resolução pacífica de conflitos. Isso pode ser feito por meio de programas de educação socioemocional, palestras, debates e campanhas de sensibilização, envolvendo não apenas os estudantes, mas também os professores, os funcionários e os pais. A prevenção e o combate à violência nas escolas requerem um esforço coletivo, envolvendo a comunidade escolar, as famílias, as instituições governamentais e a sociedade como um todo. É fundamental criar um ambiente seguro, acolhedor e livre de violência, onde todos os estudantes possam se desenvolver plenamente e alcançar seu potencial acadêmico e pessoal.

É fundamental reconhecer que a redução da violência nas escolas requer uma atuação em múltiplos níveis, envolvendo, desde os órgãos gestores centrais, até a unidade escolar e toda a comunidade. Isso implica em zelar pelo cumprimento da missão pedagógica da escola, garantir um ambiente propício à aprendizagem e exigir profissionalismo do corpo docente. Além disso, a gestão deve ser democrática, envolvendo a participação coletiva na definição das regras de disciplina e sua aplicação justa e consistente. A sensibilização e a formação não se limitam apenas aos professores, mas devem incluir todos os envolvidos na aplicação das regras, como funcionários e demais membros da equipe escolar. É importante também considerar o melhor interesse do aluno que transgredir, buscando medidas que promovam a inclusão em vez da

exclusão por meio de suspensões e transferências. Promover atividades como conferências e debates, visando esclarecer e sensibilizar a comunidade sobre os princípios de convivência, é uma excelente estratégia.

Além disso, abrir a escola para a comunidade, estabelecendo uma relação positiva com as famílias e promovendo a sociabilidade entre os alunos, também contribui para a redução da violência. Concluindo, como mencionado anteriormente, a alma humana está em constante evolução, e nossos estudantes que estão envolvidos em comportamentos violentos precisam encontrar um novo sentido em sua vida, que inclua o respeito pelo outro, mas também por si mesmos. A escola desempenha um papel fundamental nessa tarefa, oferecendo um ambiente acolhedor, promovendo a educação integral e proporcionando oportunidades para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Programa de prevenção à violência nas escolas. **Brasília: Flacso Brasil**, 2015.

ABRAMOVAY, Miriam Rua et al. Violência nas escolas. 2002. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128718> >. Acesso em: 26 jun. 2023.

BANERJEE, A. V. A simple model of herd behavior. **The Quarterly Journal of Economics**, Oxford, v. 107, p. 797-817, 1992.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. **Nova Economia**, v. 26, p. 653-677, 2016. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/neco/a/KCWyd3NJycFWSDxy58z4NZq/?lang=pt> >. Acesso em 24 jun. 2023.

BOURDIEU, Pierre; DELSAUT, Yvette. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. Zouk, 2008.

CASE, A.; KATZ, L. The company you keep: The effects of family and neighborhood on disadvantaged youths. **NBER Working Paper**, 3705. Cambridge: NBER, 1991. p. 1-41

CHARLOT, B. A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, jul/dez, p. 432-443, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos. Violência escolar: uma percepção social. **Revista de Trabalhos Acadêmicos da FAM**, v. 6, n. 1, 2021. Disponível em: < <https://faculdadedeamericana.com.br/ojs/index.php/TCC/article/view/624> >. Acesso em: 23 jun. 2023.

FARRINGTON, D. P.; LOEBER, R. Epidemiology of juvenile violence. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, Cambridge, v. 9, n. 4, p. 733-748, 2000.

FREEMAN, R. B. **The economics of crime. Handbook of Labor Economics**. Amsterdã: Elsevier Science, 1999. p. 3530-3563.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Mais de um terço dos jovens em 30 países relata ser vítima de bullying online**. Brasília: Unicef Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-um-tercodos-jovens-em-30-paises-rela-tam-ser-vitimas-bullying-online>. Acesso em: 01 jul. 2023.

LOCHNER, L. **Education, work, and crime: A human capital approach**. NBER Working Paper Series, 10478. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2004. 43 p.

LOURENÇO, L. M.; SENRA, L. X. A violência familiar como fator de risco para o bullying escolar: contexto e possibilidades de intervenção. **Aletheia**, Canoas, nº 37, p. 42-56, abr. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14130394201200010000. Acesso em: 21 mai. 2023.

MIGUEL, M. E.; CORREA, R. L. O castigo como violência na formação do caráter e na disciplinarização do corpo. In: EYNG, A. M. (Org.), **Violências nas escolas: Perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

PEÇANHA, I. S. B. Reflexões acerca da violência escolar. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, p.15, abr. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/graduacaocienciassociais/files/2010/11/REFLEX%-c3%95ES-ACERCADA-VIOL%c3%8aNCIA-ESCOLAR-Ingrid-Silva-Barbosa-Pe%c3%a7anha.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

PIRES, S.B.N.; HAIKAWA, N.Y. O serviço social frente à violência. **Rev. Conexão Eletrônica**, vv. 10, n. 1, 2013. Disponível em:< <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/download/17717/12143/49661>>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SAMPSON, R.; LAUB, J. **Crime in the making**: Pathways and turning points through life. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993. 31 p.

SANTOS, C. J. dos. **Violência nas escolas e seu impacto sobre o ambiente escolar**: uma revisão de literatura. 2019. 19f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

SILVA, E. H. B. da; NEGREIROS, F. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, p. 327-340, 2020.

SOUZA, M. R. de. Violência nas escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, Aparecida de Goiânia, p. 119-135, 2008. Disponível em: <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

JORNADA DE TRABALHO: DEMANDAS E DESAFIOS PARA PROFESSORAS E PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Anabela Maurício de Santana

INTRODUÇÃO

Todas/os as/os sujeitos têm sonhos, e todos esses sonhos estão acompanhados de expectativas e projetos pessoais e profissionais. A escolha de uma profissão, de uma viagem, um bem durável e/ou não durável, tem como escopo atender a nossas expectativas internas. Tudo o que um sujeito anseia na vida está relacionado a seus valores, que são construídos de acordo com as experiências vividas desde a infância. No tocante à profissão, todas/os profissionais desejam sentir-se livres, motivadas/os, respeitadas/os, valorizadas/os em todos os aspectos, o que, por conseguinte, contribuirá para que a/o profissional tenha expectativas e projetos. A motivação é fundamental para a profissão docente, tanto no seu processo de formação, quanto no seu desempenho profissional, podendo interferir e influenciar a dinâmica de sua autonomia, as expectativas e a percepção de projetos pessoais.

Há um consenso entre as/os pesquisadoras/es, profissionais da educação e representantes do movimento docente sobre a necessidade de promover a valorização das/os professoras/es para a construção de uma sociedade mais democrática. Ainda que outros aspectos sejam necessários para a qualidade da educação, a centralidade das questões docentes vem ganhando destaque.

A educação do século XXI implica o desafio de compreender e discutir as condições de trabalho docente, em decorrência da precariedade das situações vividas e de múltiplas exigências profissionais. Hoje a/o professora/or vem tendo o seu papel alterado na sociedade, tornando-se a/o principal responsável pela aprendizagem da/o aluna/o. E a sua profissionalização vem

se articulando às condições de trabalho, alicerçadas no reconhecimento do sujeito humano pleno.

O presente texto constitui um fragmento da nossa pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe intitulada “As relações de gênero no trabalho docente no ensino médio: vozes masculina e feminina”, com o objetivo de analisar a diversidade de gênero, as experiências de professoras/es, a construção da identidade no processo de formação, a significação e a ressignificação da divisão sexual do trabalho no Ensino Médio tendo como campo empírico o Colégio Estadual Professor João Costa.

O Colégio está inserido num contexto sócio-político-econômico-cultural de intensa globalização e com um acelerado crescimento tecnológico. O Colégio Estadual Professor João Costa é uma instituição de ensino da rede estadual de educação e apresenta um corpo docente constituído por professoras/es do ensino médio dos turnos matutino, vespertino e noturno. O Colégio encontra-se localizado na Avenida Augusto Franco, s/n, no bairro Getúlio Vargas, na região oeste do município de Aracaju. O bairro se constitui como uma fortaleza da cultura africana e o seu núcleo inicial está ligado “à Comunidade Maloca”, a primeira comunidade em perímetro urbano reconhecida como remanescentes quilombolas pela Fundação Cultural Palmares. Sua localização atrai alunas/os de bairros próximos, dos municípios da região metropolitana e adjacências. Observa-se que a população local é constituída por famílias de classe baixa e média, zona marcada pelo forte comércio, com poucas residências, próximo à Central de Abastecimento de Sergipe – CEASA – e apresenta um comércio diversificado com supermercados, bancos, mercearias, lojas, panificação, dentre outras que, por conseguinte, proporcionam empregos e geração de renda.

A unidade escolar está situada em uma área bastante estratégica para as/os alunas/os e familiares e o bairro apresenta alguns equipamentos públicos

destinados ao fomento da cultura: Teatro Escola Governador Lourival Batista, TV Aperipê de Sergipe e o Centro de Criatividade Governador João Alves Filho. Próximo ao Colégio, também encontramos um complexo educacional composto por inúmeras unidades escolares, a saber: o Instituto de Educação Rui Barbosa, o Centro de Educação Profissional José Figueiredo Barreto e o Instituto Federal de Sergipe. Nas mediações, também encontramos o Juizado da Infância e Juventude e a Secretaria da Fazenda.

Os resultados aqui tratados foram produzidos entre os meses de abril de 2018 e dezembro de 2019, na referida escola, por meio da entrevista semiestruturada. A caracterização das/os professoras/es foi realizada com base nos resultados obtidos mediante roteiro de entrevistas. O roteiro tem quatro campos de informações: a) dados pessoais, b) grau de instrução, c) tipo de moradia e d) experiência profissional. Após a coleta das informações, os resultados foram tabulados e analisados.

A pesquisa, ora concluída em 2020, apresenta como amostra 19 (dezenove) docentes, sendo 10 (dez) professoras e 9 (nove) professores, pertencentes à faixa etária entre 26 e 65 anos de idade, que ministram aulas nas modalidades de Ensino Médio Integral, Ensino Médio Inovador e Ensino Médio Convencional no referido Colégio e realiza-se a partir da interlocução com matrizes teóricas do materialismo histórico dialético por meio das categorias da totalidade, contradição e mediação e *as* teorias feministas e de gênero.

Assim, o grupo respondente da pesquisa é formado por: Afrodite, Anfitrite, Artemis, Atena, Anteia, Élpis, Hera, Íris, Nice, Perséfone, Ceto, Dionísio, Hefesto, Hermes, Hipnos, Morfeu, Poseidon, Selênio e Zeus. Os nomes atribuídos aos respondentes da pesquisa são fictícios para preservar o anonimato, e sua escolha envolveu, de nossa parte, nomes de deusas e deuses da mitologia grega, por considerarmos que cada respondente, da sua forma, simboliza os anseios e temores da educação básica.

Afirma-se que uma comunidade escolar comumente é composta por professoras, professores, alunas e alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, etc. A abordagem qualitativa adotada na construção do objeto enfatiza dimensões macro/micro, coletivo/individual, objetivo/subjetivo, os conflitos e as contradições.

A pesquisa ancora-se em uma perspectiva historio-crítica comprometida com a efetivação de um tratamento verdadeiramente igualitário nas relações de gênero nas esferas familiar, social e, sobretudo, no âmbito do trabalho, visando à compreensão e superação dos estereótipos sociais e diferenças de gênero⁴⁴ historicamente forjados. Como ponto de partida e premissa essencial, adotou-se a abordagem feminista, para a compreensão de que as alterações contemporâneas da condição social da mulher promoveram profundas mudanças no papel feminino, tanto na esfera familiar, quanto no domínio laboral. Essas alterações alicerçadas ainda por farta legislação, em especial internacional, de proteção da mulher, não se mostraram ainda suficientes para antepor os mecanismos de discriminação de gênero socialmente radicados.

O referencial teórico compreende parte⁴⁵ dos estudos empreendidos para o desenvolvimento da pesquisa, dos quais podemos destacar: Arroyo (2007), Frigotto (2002), Dubar (2005), Oliveira (2006), Abramo (2010), Tardif e Lessard (2008), dentre outras/os autoras/es que contribuíram para compreendermos a jornada de trabalho e a intensificação das atividades docentes, as transformações que vêm ocorrendo, as experiências e a força de trabalho da mulher como secundária, bem como a função social da escola,

⁴⁴ O gênero é a organização social da diferença sexual; é a construção sociocultural da diversidade biológica. Sendo socialmente construído, é passível de alteração. Um exemplo dessas alterações diz respeito ao trabalho fora do lar, que era socialmente reprovado para as mulheres casadas no século XIX e melhor aceito assim contemporaneamente. Assim, compreende os papéis e as tarefas socialmente atribuídas ao sexo masculino e feminino.

⁴⁵ Tendo em vista os limites deste texto, os referenciais são adotados como principais, porém não podemos perder de vista os demais estudos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

as relações de poder e dominação presentes em sua cultura e nos saberes que a mantêm.

DISCUTINDO A TEMÁTICA

Nesse sentido, para Arroyo (2007, p. 192), implica tomá-lo em sua historicidade, pois “a história concreta, os sujeitos concretos que vivenciam a docência e as formas de trabalho têm sido desconsiderados”. O autor defende formas concretas de viver a docência por sujeitos coletivos, históricos, contextualizados, remetendo à educação e ao educador uma perspectiva sócio-histórica. Todavia, é preciso lembrar que, para as/os docentes poderem realizar a tarefa que delas/es se espera, urge a concretização de condições efetivas de trabalho.

O trabalho da/o professora/or não se resume a técnicas de ensino, mas à criação de um ambiente de ensino e aprendizagem, visto que a simples aplicação de técnicas não resulta na melhoria da aprendizagem. O trabalho docente exige planejamento para, assim, adequar a atuação às necessidades e aos conhecimentos das/os discentes, bem como construir relações, o que exige dedicação à leitura, interpretação e correção das tarefas, alterar planos, estudar, buscar informações e alternativas. É preciso tempo para o necessário contato com as mães e os pais, tendo em vista o melhor atendimento das necessidades e especificidades das/os discentes. O trabalho docente também exige ação coletiva que deve ser realizada em conjunto com as/os docentes, e isso exige que elas/es tenham tempo para refletir e planejar suas ações na perspectiva do coletivo escolar.

A carga de trabalho implica cumprir com a jornada de trabalho de acordo com suas reais condições advindas da organização escolar, e por essa razão, pode ser um fator agravante de intensificação das atividades da docência. Nesse pensar, corroboramos que “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode,

além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola”. (Assunção; Oliveira, 2009, p. 367).

Na esteira dessas ponderações, urge pensarmos sobre a jornada de trabalho das professoras e professores do Colégio Professor João Costa. Assim, quando questionadas/os acerca da jornada de trabalho e atividades que desenvolvem, das 10 professoras, 90% relatam que trabalham 40 horas semanais e 10% que trabalham 43 horas semanais. Quanto aos professores, dos 9 que participaram da pesquisa, 55,56% mencionam ter uma jornada de 40 horas semanais, 22,22%, de 60 horas semanais e 22,22% que trabalham 65 horas semanais. Quanto às demandas desenvolvidas, as/os respondentes hegemonicamente destacaram que desenvolvem atividades como planejamentos, aulas em sala de aula, aulas de estudos orientados, práticas experimentais, coordenação de área, eletivas, correção de atividades e, por conseguinte, atividades extraclases.

Mediante as condições de trabalho docente e as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e da educação, “o trabalho humano, compreendido em sentido ontológico, está intrinsecamente relacionado à produção de nossa existência como sujeitos sociais” (Frigotto, 2002, p. 31). No entanto, podemos inferir que as condições de trabalho docente não são condizentes com a dignidade da profissão.

As/os respondentes caracterizam a jornada de trabalho como exaustiva e observam que ela se estende para os seus lares:

Temos, sim, uma jornada bastante complexa e cansativa, cheia de atividades e ainda levamos trabalho para casa, o trabalho docente vai além da escola (Anfitrite).

A jornada no magistério é cansativa, não trabalhamos só na escola, trabalhamos em casa e inclusive nos finais de semana. Uma jornada que precisa ser repensada (Hera).

Os relatos das/os respondentes nos remetem a pensar acerca da necessidade de uma jornada de trabalho menos exaustiva e compatível com a

melhoria da qualidade de ensino e de vida. Como podemos observar:

A nossa jornada de trabalho é desrespeitosa e incompatível com os rendimentos. E as atividades não são resumidas na escola, levamos trabalho para casa (Dionísio).

Temos uma jornada de trabalho exaustiva, sem contar a quantidade de alunos em sala de aula (Zeus).

As condições de trabalho são associadas a fatores cruciais para que o trabalho possa ser realizado com sucesso. Podemos integrar, às condições de trabalho das/os professora/es do Colégio Professor João Costa, fatores como: quantitativo de discentes por sala, espaço e estrutura física da escola (o que inclui salas de aula), tempo para planejamento, materiais pedagógicos adequados, bem-estar e segurança no cotidiano, carga horária, dentre outros. Ratifica-se a realidade de trabalho das/os docentes da educação básica da rede pública estadual de Sergipe.

No tocante às condições de trabalho, é notória certa preocupação por parte das/os respondentes que deixaram transparecer suas aflições, atreladas ao espaço físico da escola, precarização do trabalho, excessiva jornada de trabalho, salário aviltante, insegurança, descompromisso do governo, ausência do poder público e ausência das famílias. Ademais, as/os professoras/es também relataram que o planejamento é algo contínuo e a/o professora/or, durante tal processo, deve se apropriar de todos os instrumentos para trabalhar. As/os respondentes destacam que a sala de aula, nos últimos anos, passou a ser um desafio, pois elas/es devem sentir-se motivadas/os para motivar e mobilizar as/os alunas/os e enfrentarem o grande desafio de não permitir que a aula se torne menos interessante. Conforme expressou Nice: “O professor tem que se sentir motivado e motivar o aluno. A aula tem que ser atraente. Dar aula, nos dias de hoje, é iniciar um namoro todos os dias. Somos responsáveis pelos resultados do aluno”.

Pode-se dizer que nunca foi tão difícil ser professora/or como nos dias de hoje. A profissão docente, nas últimas décadas, tem se deparado com um processo de valorização/desvalorização. Nesse processo, a/o professora/or tem que estabelecer vínculos entre suas ações e a prática social, visto que, sem essa imersão da/o professora/or na prática social, a consciência crítica não será concretizada, assim como será ampliada. Diante das contradições vividas, a/o professora/or vive questionando a sua prática cotidiana e, portanto, sua identidade entra em crise. Nas palavras de Dubar (2005, p. 25), “a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte”.

Para Dubar, a identidade profissional ocorre, tendo como base dois processos identitários heterogêneos: o processo biográfico (identidade para si) e o processo relacional, sistemático, comunicacional (identidade para outro). Nesses dois casos, “a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (nomeações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais)” (Dubar, 2005, p. 106). Desse modo, a identidade para si e a identidade para o outro são intrínsecas no processo de construção da identidade social, e coexistem de forma complexa, pois dependem de transações objetivas e subjetivas. A identidade é marcada pela dualidade, assim, ao mesmo tempo, é um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não pelos outros).

Ao chamar a atenção para a construção da identidade profissional, Dubar menciona a formação. Segundo ele, “a formação é essencial na construção das identidades profissionais porque facilita a incorporação de saberes que estruturam, simultaneamente, a relação com o trabalho e a carreira profissional” (Dubar, 2005, p. 51). Além disso, afirma que, “a cada forma identitária, associada a um mundo vivido do trabalho, corresponde, de forma ideal, a um tipo de formação, isto é um sistema de objetivos, de métodos pedagógicos e

de organização prática” (Dubar, 2005, p. 50-51). Esse “tipo de formação” é significativa e remete ao “trabalho vivido”, pois evidencia não só o trabalho efetuado, mas também o seu caráter reflexivo que se tem face à realidade socioprofissional. (Dubar, 2005).

Em se tratando da construção de identidade profissional docente na educação básica, os elementos particulares que trazem contributos na formação identitária podem variar, se levarmos em consideração trajetórias masculinas ou femininas. A partir dessa afirmação, reforça-se o gênero como um elemento ativo e relacional na construção da identidade profissional das/os professoras/es. Daí, inferimos que, dentro do próprio grupo laboral, possam existir fatores que se relacionam de maneiras diferentes na socialização.

Nesse sentido, Hipnos e Morfeu relatam que:

Temos uma jornada de trabalho exaustiva e vivemos em contradição. Nem sempre sabemos o que podemos fazer para melhorar a educação, para melhorar nossas aulas para obter melhores resultados, pois querem resultados. Somos cobrados a cumprir as exigências, mas não está nada fácil a sala de aula, os problemas são gritantes (Hipnos).

A contradição está presente em nosso cotidiano. O fazer profissional na sala de aula não está fácil. Precisamos motivar o aluno, mas nem sempre ele quer ser motivado. A escola não tem sentido para ele e o trabalho docente no cotidiano vai se perdendo diante das demandas e da carga horária exaustiva (Morfeu).

Os relatos apontam para a necessidade de entender as contradições vivenciadas pela/o docente. A profissão de professora/or deve estar muito além daquela proposta pelo sistema. A conduta da/o professora/or na sala de aula e sua visão social e política tendem a influenciar diretamente como um agente estimulador ou inibidor do processo de aprendizagem. Entretanto, devem se juntar ao docente, todas/os as/os envolvidas/os com a educação, o que inclui a participação dos familiares.

No Brasil, os estudos sobre a valorização docente têm enfatizado os

aspectos objetivos da profissão e, assim, têm destacado a importância das políticas de formação, assim como a remuneração, as condições de trabalho e a carreira das/os docentes elaboradas a partir da Constituição Federal de 1988.

A categoria “trabalho docente” compreende, tanto as/os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, quanto as condições em que as atividades são concretizadas no ambiente escolar. Abrange, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (Oliveira, 2006). Assim, ao pensarem sobre a carga de trabalho em função de normas oficiais, as quais geram acúmulo de exigências no cotidiano e interferem diretamente nas condições de trabalho, Tardif e Lessard (2008, p. 111) ressaltam que:

O que chamamos as “condições de trabalho” dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.

Essas variáveis geram resultados desnecessários nas condições de trabalho da/o professora/or que, por sua vez, decorrem de situações concretas, a saber: acúmulo de tarefas, ausência de recursos, salários aviltantes e desvalorização profissional. Para romper com essa situação de sobrecarga no cotidiano de trabalho, a/o professora/or precisa conhecer a própria profissão, a influência e, principalmente, a preocupação com o processo de aprendizagem da/o discente. Isso, tendo em vista que o trabalho docente compreende o espaço físico e estrutural da sala de aula, bem como refere-se aos aspectos relacionais das múltiplas atividades intrínsecas à profissão.

Desse modo, a carga de trabalho docente segue limites quantitativos e qualitativos que dependem de diversos fatores, como: horário das aulas,

intervalos e outras tarefas como encontro com os pais, reuniões, preparação de aula, correções, entre outros, que dependem da duração e da frequência, assim como existem tarefas para além da escola, como também o engajamento dos docentes extraclasse. (Tardif; Lessard, 2008).

Em face das especificidades da atividade desenvolvida pela/ professora/or, suas relações de trabalho desafiam tratamento jurídico diferenciado, sobretudo, no que tange a: divisão, execução, regime de trabalho e base salarial.

Dentro das relações de trabalho, essas questões são aspectos conflituosos por parte do Governo e também das/os profissionais. O retrato da escola de Ensino Médio Estadual de Sergipe preocupa no quesito infraestrutura, indo na direção de problematizar as condições de trabalho de forma ampla. No bojo dessa discussão, os relatos das/os respondentes podem ser confirmados com base no regime de trabalho das/os docentes da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe, que está descrito no artigo 167 da Lei Complementar nº. 16, de 28 de dezembro de 1994, a qual aprovou o Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe.

No que tange ao regime de trabalho das/os professoras/es da Rede Pública Estadual, conforme descrito no Art. 167 da Lei Complementar nº. 16, de 28 de dezembro de 1994, a qual aprovou o Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe, registra-se:

Art. 167 – As atividades do funcionário do Magistério serão desenvolvidas em carga horária de 125 (cento e vinte cinco) e 200 (duzentas) horas mensais assim distribuídas:

I – 62,5% em regência de classe;

II – 12,5% em atividades pedagógicas e de estudos na escola; III – 25% em atividades de coordenação.

§ 1º - O funcionário do Magistério que acumular dois cargos no Serviço Público não pode ter carga superior a 125 (cento e vinte cinco) horas.

§ 2º - Entende-se por horário de estudo e atividades pedagógicas aquelas desenvolvidas na escola, conforme

diretrizes, e/ou por orientações pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º - Entende-se por atividades de coordenação a programação das atividades pedagógicas e a correção dos materiais produzidos pelos alunos, não sendo obrigatório o seu cumprimento na unidade escolar. (Sergipe, 1994).

A discussão acerca da valorização da/o professora/or no Brasil legitimase a partir da legalização das políticas de valorização da/o professora/or com a Constituição Federal Brasileira de 1988. Nesse sentido, inferimos que a Constituição Federal de 1988 reconheceu a importância da valorização do magistério público como condição de melhorar a qualidade da educação brasileira. No artigo 206, inciso V, aponta-se a urgência e a necessidade de se estabelecer alguns princípios que deverão ser incorporados ao estatuto do magistério, visando proporcionar condições dignas e de melhor remuneração profissional, com o propósito de reverter o processo social de desvalorização da/o professora/or.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (Brasil, 1988).

A valorização do magistério na referida Constituição é compreendida pela necessidade de profissionalização das/os trabalhadoras/es em educação e se estrutura na garantia da construção de carreiras com piso salarial profissional determinado nacionalmente. O capítulo que trata sobre educação escolar da própria norma máxima legisla em favor da qualidade das escolas públicas e que estas só poderão ser construídas por profissionais da educação valorizadas/os. Nessa perspectiva, no processo de elaboração, foram indicados três caminhos para a conquista da valorização profissional: a necessidade de uma titulação acadêmica de qualidade que habilite para a superação de provas de ingresso; enquadramento profissional numa carreira que supõe estabilidade e

progressão; a proteção e valorização salarial, por meio de um piso profissional para as/os docentes do magistério público.

Questionar as condições de trabalho da/o professora/or do Ensino Médio implica analisá-las numa perspectiva crítica. Assim, com base no conceito de condições de trabalho, Oliveira e Assunção (2010) definem condições de trabalho docente como o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, o que compreende as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários ao docente. Da mesma forma, as autoras alertam para o fato de que as condições de trabalho docente não se restringem ao local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, mas também dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego, com destaque à contratação, à remuneração, à carreira e à estabilidade.

Nesse sentido, Apple (1987) aduz sobre a necessidade de compreendermos a prática docente como um processo de trabalho, que tem se transformado historicamente pela lógica do capital, na divisão sexual do trabalho e de classe, no sentido de desqualificação, perda de prestígio, remuneração e precarização. Assim, Zeus relata que:

A nossa profissão vem sendo precarizada dia após dia, mas ainda assim, não podemos nos render a todos esses obstáculos. Precisamos ter compromisso com o trabalho, com os alunos e conosco, assim como precisamos ter criticidade (Zeus).

Frise-se, portanto, que, a partir dos relatos das/os professoras/es do Colégio Professor João Costa, podemos inferir que, para elas/es, o papel docente vai além do ensinar conhecimentos estabelecidos e legitimados. O trabalho na educação básica está sempre em processo de mudança, e a/o docente vivencia diariamente novas experiências, novas informações e sentimentos em meio a um cenário desolador na política e na economia. Tal cenário tem

contribuído para frustrar o sonho profissional de muitos brasileiros, não sendo diferente para a/o professora/or da educação básica.

As/os docentes vivem com a sobrecarga de trabalho imposta e muitas/os são aquelas/es que se dividem em mais de um vínculo de trabalho, pois são os responsáveis pelos seus lares onde têm que prover o sustento de suas famílias com um salário aviltante.

Ao serem questionadas/os sobre a manutenção da família, as/os professoras/es majoritariamente relatam que a renda deixa a desejar, o que, segundo elas/es, compromete a qualidade de vida e manutenção da família. Assim, ao cotejarmos os relatos, inferimos que, das 10 respondentes, 50% das professoras mencionaram sua renda como a principal para a manutenção da família e 50% declararam não ser a renda principal. Quanto aos professores, dos 9 respondentes, 100% declararam sua renda como principal para a manutenção da família.

Com base nos relatos dos professores, percebe-se o modelo tradicional de família, com núcleo patriarcal ‘homem/provedor’ e ‘mulher/dona de casa’, que se assenta em uma estrutura hierárquica, bem como incorpora um conjunto de práticas e valores baseados na dicotomia de papéis sexuais familiares atribuídos separadamente ao homem e à mulher.

Contudo, ao se refletir sobre o desempenho de papéis na família, é importante observar que o modelo “tradicional”, tendo o homem como provedor financeiro e a mulher na condição exclusiva de mãe e dona de casa, tem sofrido uma expressiva redução, à medida que outros modelos passam a ter maior visibilidade e aceitação na sociedade. Ao longo da segunda metade do século XX, a estrutura familiar “tradicional” sentiu um declínio significativo, tendo como pano de fundo as transformações que ocorreram nos espaços público e privado, alterando o desempenho de papéis, as relações de gênero e a vivência da própria intimidade da vida familiar. Como podemos identificar

no relato de Afrodite: “a minha renda é a maior e a considero como principal, parece um pouco estranho, mas é a minha realidade e, acredito, de muitas famílias nos dias de hoje”.

Os relatos mensurados revelam uma presença significativa de mulheres reconhecendo sua posição no espaço familiar, isto é, também se identificando e se declarando como provedoras/chefes da família. Entretanto, durante as entrevistas, identificamos que, ao serem questionadas sobre a manutenção familiar, as respondentes no primeiro momento demonstraram insegurança e/ou receio para responder, ao passo que, no transcorrer do processo, algumas retomaram o questionamento e relataram um novo posicionamento, declarando a renda como principal.

Com os novos arranjos familiares e as novas configurações nas relações entre homens e mulheres, tem surgido o avanço das mulheres chefes de família, o que representa uma verdadeira mudança nos valores culturais e sociais, assim como na economia. A inserção da mulher no mercado de trabalho e o papel de provedora e/ou chefe estão relacionados a diversos fatores, como desemprego do marido, divórcio, dentre outros fatores e a tendência é que este cenário de crescimento no número de mulheres chefes de família permaneça. (Santana, 2014).

Quanto aos professores, foi possível perceber uma reação tranquila acerca da pergunta, bem como respostas imediatas. Foi registrado que, dos 09 respondentes, 44,44% relataram que suas esposas se encontram fora do mercado de trabalho⁴⁶.

Durante séculos, a história das mulheres foi analisada a partir do seu papel social. O domínio masculino foi marcante nas representações sociais da mulher, que tinha seu papel definido como mãe e esposa, destinada apenas aos

⁴⁶ Observa-se que os professores não relataram os motivos das esposas estarem fora do mercado de trabalho.

espaços privados. Assim, os relatos das/os respondentes sinalizam o quanto o modelo patriarcal se estrutura e permanece até os dias atuais. A imagem do homem provedor/chefe da família ainda é fortemente naturalizada pelos homens e também pelas mulheres, e entendida como o modelo ideal, observando que o homem, ao se nomear provedor/chefe, tende a legitimar o seu poder na família e na sociedade. Partindo dessa naturalização, Morfeu relata: “Sou responsável pela manutenção da minha família. Tenho consciência que muitas mulheres assumem o sustento da família por vários motivos e acho interessante, mas o mais comum é ver o homem sendo o principal provedor”. O fato de as mulheres em determinadas situações apresentarem dificuldades em se autodeclararem como provedoras/chefes, as responsáveis diretas pelo seu sustento e da família, está atrelado às experiências vivenciadas ao longo da vida, isto é, as/os sujeitos são educadas/os e internalizam como natural a presença do homem como chefe, mesmo ele não apresentando a única ou principal renda para a manutenção da família. Nesse sentido, Dionísio relata que:

A partir da soma dos meus proventos, posso dizer que sou o maior responsável pela manutenção da nossa família, mas compartilhamos as decisões, não sou superior. Mas é uma realidade a presença de mulheres responsáveis pela manutenção de suas famílias, como chefes (Dionísio).

Assim, os relatos das/os respondentes contribuem para pensarmos sobre o fato de que a família brasileira, hoje, apresenta mudanças significativas, tanto em sua composição, quanto em seu tamanho, além das mudanças nos papéis sociais que normatizam as relações entre homens e mulheres. Ao analisarmos as novas configurações familiares, é importante atentarmos à contextualização com/dos aspectos sociais, econômicos e políticos que afetam o grupo familiar.

A provisão familiar masculina enfraqueceu e a manutenção da unidade doméstica passou a depender também da mulher como cônjuge ou, somente

dela, em várias estruturas familiares. Apesar disso, essa realidade parece ainda não ter atingido a sua real visibilidade, principalmente quando a mulher é a principal provedora ou principal responsável pelo domicílio, mesmo com a presença de cônjuge. Assim, Dionísio expressa que: “o meu salário é a renda principal da minha família. Além do vínculo na rede pública estadual, tenho também um vínculo particular e isso assegura uma renda maior”.

A associação da provisão familiar ao homem faz com que a presença expressiva da mulher cônjuge, assalariada, no provimento das famílias, com um companheiro presente, não tenha ainda a necessária visibilidade social. Assim, mesmo a mulher tendo trabalho/renda e colaborando nas despesas da família, os seus proventos não são valorados. Como podemos observar no relato de Ártemis:

Não mantenho sozinha. Em minha casa, nos somamos, mas estou acompanhando essas transformações nas famílias, inclusive na manutenção da casa e tenho consciência de que muitas mulheres sustentam suas famílias sozinhas; elas merecem todo o respeito e acrescento que isso não é algo novo, mas passou a ser mais visibilizado de alguns anos para cá (Ártemis).

Podemos compreender que esse comportamento pode estar associado à noção da mulher como uma força de trabalho secundária (mulher cuidadora), em que sua renda é entendida como complementar, enquanto o homem é intitulado de provedor, como assim expressa Abramo (2010). A autora ainda destaca que:

A ideia da mulher como força de trabalho secundária estrutura-se a partir da separação e hierarquização entre as esferas do público e do privado e da produção e da reprodução. Assim como em torno de uma concepção de família nuclear na qual o homem é o principal ou o único provedor, e a mulher é a responsável principal ou exclusiva pela esfera privada (o cuidado doméstico e familiar), ou, no máximo, uma “provedora secundária”. (Abramo, 2010, p. 22).

Concernente com o exposto, inferimos que a inserção da mulher no mercado de trabalho destoa do papel social que lhe é atribuído e, portanto, esta inserção é vista como um aspecto secundário do seu projeto de vida, da constituição de sua identidade e de suas possibilidades reais. Logo, seu trabalho e renda serão sempre vistos como complementares, eventuais, instáveis e secundários. Esse fato nos leva a entender o posicionamento de cada professora respondente, pois, para elas, no primeiro momento, a pergunta se apresentou de forma estranha, tendo em vista a raiz do preconceito de gênero que tem alinhavado a noção de inserção “secundária” das mulheres, que resulta na omissão feminina no mundo do trabalho. Entretanto, o estranhamento provocou sensibilidade, levando-as a novas reflexões e perspectivas.

É importante destacar que os professores majoritariamente reconhecem que as mulheres são mais sobrecarregadas em virtude dos atributos de gênero. As professoras, comparativamente aos professores, apresentam mais dificuldades, tanto no processo de qualificação, quanto de formação continuada. Elas reconhecem que os atributos de gênero (idade, sexo, estado civil, número e idade de filhos, atividades domésticas, cuidados da casa, filhas/os, esposo/companheiro, cuidados de familiares, como pai, mãe, sogra/o, entre outros) continuam como direcionados à mulher. Tais aspectos, contudo, tendem a reforçar a violência simbólica no cotidiano familiar.

Essa temática é um tecido que tem como tecelões, mulheres/homens, cujas linhas desse tecido histórico permanecem associando as mulheres como uma “força de trabalho secundária” e, por conseguinte, “continua tendo uma forte presença no imaginário social, assim como no imaginário dos formuladores de políticas públicas”. (Abramo, 2010, p. 23).

A Constituição Federal brasileira rejeita qualquer forma de discriminação, ao proclamar que todas/os são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, sendo invioláveis os direitos à vida, à liberdade, à

igualdade, à segurança e à propriedade. Assim, dentre os objetivos fundamentais da Constituição Federal, está a promoção do bem de todas/os, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, dentre outros. Nesse sentido, as/os respondentes majoritariamente deixam transparecer a necessidade de construirmos uma sociedade livre, justa e solidária e que todos os seres humanos tenham seus direitos fundamentais resguardados.

CONCLUSÃO

Estudar as/os professoras/es possibilita compreender também a educação nacional, bem como acerca do que incide em termos de qualidade e ao que precisa ser revisto na atuação docente. Refletir acerca de identidades e subjetividades construídas no magistério implica compreender o processo de construção docente, que não é algo simples, e, para isso, faz-se necessário entender o processo histórico e cultural que determinou as condições do exercício da docência, tanto para professoras, quanto para professores. Quando se fala da categoria docente, dos traços e dos aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, pensamos imediatamente nas várias identidades desses sujeitos e em seus efetivos processos de significação e ressignificação.

Por meio da análise dos resultados, constatamos que, além dos aspectos objetivos relacionados ao exercício da profissão (formação, remuneração, condições de trabalho e carreira), as/os professoras/es atribuem grande importância aos aspectos subjetivos da docência, dentre eles, a relação família e escola. Ainda que muitas outras variáveis incidam sobre o aprendizado da criança, tais como a estrutura física e material das escolas; o contexto social onde a instituição está inserida; a formação e as condições de trabalho das/os professoras/es; o currículo; as formas de avaliação, dentre outras; a participação da família é um fator importante para o desempenho escolar da/o aluna/o. Embora a sua contribuição seja enfatizada pelas/os professoras/es, percebe-

-se que essas instâncias têm vivenciado, frequentemente, uma relação tensa e conflituosa na atualidade. Esse conflito pode ser explicado, dentre outras coisas, pelas transformações ocorridas na família, na escola e na sociedade, principalmente, nas últimas décadas.

As/os respondentes, em seus relatos, salientam a necessidade de visualizarmos e compreendermos o trabalho docente como ação política, na qual a sensibilidade, o compromisso e a reflexão da/o professora/or ganham espaço e significado, direcionando a atuação docente para uma perspectiva emancipatória. Inferimos que este trabalho foi relevante, pois possibilitou a todas/os as/os envolvidas/os a consciência de que tanto as/os docentes quanto as/os discentes são sujeitos aprendizes, assim como promotoras/es da aprendizagem.

Inferimos que as/os respondentes relatam que sempre procuram melhorar, ampliando a qualificação profissional, percebem a importância do processo de qualificação e da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho docente e destacam que as exigências são totalmente desconectadas com a remuneração recebida pelas/os docentes. Cada vez mais, a/o profissional se vê com novas demandas; exige-se qualificação, porém, o empregador (o Estado) não realiza a qualificação com qualidade, nem oferece condições para que as/os profissionais se especializem e destacam as dificuldades para a formação continuada.

As/os sujeitos desta pesquisa, em sua grande maioria, exercendo a atividade docente há muitos anos, estão sentindo não somente as mudanças sociais e econômicas, mas também as consequências dessas mudanças, que incidiram sobre a escola e, por conseguinte, os seus agentes. Segundo a percepção das/os respondentes, outras demandas se fizeram e colocaram em choque as expectativas das/os professoras/es frente à sua profissão.

Mesmo diante de todo o esforço que essas/es docentes procuram fazer para atender às demandas, em muitos momentos, elas/es demonstraram certo inconformismo por terem de dar conta de questões que julgam não ser de sua competência, mas da alçada das famílias. Por essa razão, utilizaram várias vezes a expressão “ausência da família”. Pode-se perceber, também, a importância que as/os docentes dão à transmissão do conhecimento e pode-se inferir que elas/es acham que as/os discentes perdem em qualidade de ensino quando as/os professoras/es precisam despende o seu tempo, que deveria ser dedicado ao ensino, com questões que seriam, segundo elas/es, de responsabilidade das famílias.

As/os respondentes demonstram ter consciência do seu papel no processo educativo, bem como do sentido e significado ao seu trabalho. Elas/es se percebem como possuidoras/es de uma capacidade de fazer a diferença e de transformar a educação através do seu trabalho, assim como reconhecem a necessidade da inserção do debate. Além disso, elas/es precisam se apropriar das teorias e discussões para terem condições de tecer o debate com as/os colegas, com as/os alunas/os e familiares, pois as/os respondentes admitem fragilidades nos conhecimentos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. Introdução. In: OIT BRASIL. **Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios**. Brasília: OIT, 2010, 216 p. Disponível em: http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/gender/pub/igualdade_genero_262.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Trad. SILVA, T. T. da. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (60), p. 3-14, fev. 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1229>. Acesso em: 12 out. 2019.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. In: **Educação e Sociedade**. [online]. vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302009000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. SILVA, A. S. M. da. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 370p.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. p. 11-27, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, pp. 209-227, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982006000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 05 jun 2018.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; FRAGA, L. V. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. GESTRADO: UFMG, 2010.

SANTANA, Anabela Maurício de. **Relações de gênero, trabalho e formação docente**: experiências de mulheres da Escola Estadual Professor Valnir Chagas, Aracaju/Se. Orientadora: Maria Helena Santana Cruz. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 320p.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL: (RE) DISCUTINDO INTERESSES E CONTRADIÇÕES⁴⁷

Ingredi Palmieri Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir algumas ideias relacionadas à temática “educação e trabalho”, articulando particularidades da realidade brasileira nas décadas iniciais do século XXI, para evidenciar parte dos interesses e contradições que permeiam a formação/educação para o trabalho e como estas influenciam a recente expansão da oferta educacional, a exemplo da expansão da Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica – EPT. Nessa intenção, pontuaremos algumas das recentes alterações ocorridas no modo de produção capitalista que impactam no mundo do trabalho para assim elucidar articulações e relações entre trabalho e educação e, a partir disso, trazer breves elementos para refletir e particularizar os interesses, disputas e contradições no âmbito da educação que estimulam e promovem a expansão da sua oferta e a ampliação do seu acesso.

Num contexto de crise capitalista, reestruturação produtiva e mudanças no aparelho estatal, verificam-se diversas estratégias utilizadas no modo de produção capitalista para ampliar e valorizar capital por meio da intensificação da exploração da força de trabalho, sendo uma das principais e mais devastadoras a redução de postos de trabalho, conferindo ao desemprego um caráter estrutural nessa sociedade, ainda que o trabalho continue sendo cen-

⁴⁷ As ideias expostas nesse artigo fazem parte do trabalho apresentado à disciplina Seminário de Tese I, do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGSS/UFRJ (doutorado), ministrada pela professora Dr^a. Janete Luzia Leite, e também constam em parte da fundamentação teórica da tese de doutorado da discente no referido Programa, ainda em construção.

tral para produzir mais-valia, gerar capital e ampliar riquezas. Dito isso, se a educação dos dias atuais tem como foco o trabalho preconizado pelo capitalismo, também terá vários limites, os quais se somam aos limites da própria sociabilidade capitalista que são potencializados pelas contradições das classes em luta e do Estado.

Contudo, mesmo que possamos verificar alguns períodos de leve inflexão em tais características do trabalho, o contexto de dificuldades parece um pouco distante das recentes políticas educacionais, visto que, em um cenário de desemprego e de degradação das atividades laborais, a oferta educativa se expande e o acesso a esta é ampliado. Frente a isso, alguns questionamentos se colocam: como a ideia de educação para a inserção e manutenção no mundo do trabalho se sustenta num contexto de escassez e precariedade das ocupações, ou seja, como articular educação e trabalho nesse contexto de desemprego estrutural e a que tipo de trabalho se vincula a educação/formação da classe trabalhadora na contemporaneidade?

Nesse sentido, argumenta-se que a ênfase na ideia de educação para inserção no mundo do trabalho se efetiva, entre outras coisas, como estratégia de consentimento e de legitimação da realidade de desemprego e de trabalho precário e sem direitos, fomenta conhecimentos para determinados tipos de ocupações em países como o Brasil e atende a interesses capitalistas em diversos âmbitos. Tal afirmação não tem o objetivo de ser fatalista e levar ao imobilismo, negando as possibilidades de melhorias e de lutas na área de educação, contudo objetiva deixar nítido tanto os limites quanto as possibilidades e não perder o foco de construção de uma sociabilidade diferente do capital. Assim, demonstraremos que, embora a expansão educativa possa atender aos interesses da classe trabalhadora em determinados momentos e tenha um avanço significativo para a sociedade, ela também pode beneficiar o capital e contribuir com a exploração e dominação das classes subalternas.

2. TRABALHO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO E A REALIDADE DO BRASIL

Considerando a perspectiva marxista, o trabalho funda o ser social e constitui a base da sociabilidade humana; “[...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana” (Marx, 2010, p. 218). Além disso, a transformação promovida pelo trabalho não se restringe apenas ao âmbito da natureza, visto que, “atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais [...]” (Ibidem, p. 211). Dessa forma, o trabalho “[...] envolve a produção da materialidade da existência humana a partir da sua relação com a natureza desde seus primórdios, e perpassa o desenrolar da história da humanidade e sua construção social” (Nascimento, 2015, p.101).

No capitalismo, entretanto, outras determinações precisam ser consideradas, visto que, neste modo de produção, os principais objetivos são a geração de valor e de mais-valia e a acumulação de capital através da produção de mercadorias. Esses objetivos são alcançados a partir da exploração do trabalho, subordinando, então, as necessidades de sobrevivência e de socialização da humanidade a tais objetivos, ou seja, “além de um valor-de-uso, quer produzir mercadorias; além de valor-de-uso, valor, e não só valor, mas também valor excedente (mais-valia)” (Marx, 2010, p. 220). Nesse ínterim, Marx elucida algumas das especificidades do trabalho no capitalismo e como ele é apropriado para gerar mais-valia:

O valor da força de trabalho e o valor que ela cria no processo de trabalho são, portanto, duas magnitudes distintas. [...] o decisivo foi o valor-de-uso específico da força de trabalho, o qual

consiste em ser ela fonte de valor, e de mais valor que o que tem [...]. Na realidade, o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza o seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso [...]. O possuidor do dinheiro pagou o valor diário da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira. A manutenção quotidiana da força de trabalho custa apenas meia jornada, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar, uma jornada inteira, e o valor que sua utilização cria num dia é o dobro do próprio valor-de-troca [...] (Ibidem, p. 227).

Portanto, na relação capital-trabalho, o trabalho promove “o desenvolvimento dos meios de produção e de acumulação de capital” (Nascimento, 2015, p.101) e não apenas a sobrevivência do homem, sujeitando inclusive suas necessidades de sobrevivência às demandas de acumulação de capital. Importante destacar que

[...] o processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassando esse ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais-valia (valor excedente) (Marx, 2010, p.228).

Importante pontuar que o processo de exploração realizado pelo capital sobre o trabalho se estrutura a partir das relações de produção e é reforçado nas diversas esferas da sociabilidade, como a cultural, política, jurídica, ideológica, subjetiva, entre outras que também contribuem com os processos de dominação entre as classes sociais. De acordo com Dias (1999, p. 39), para viabilizar sua dominação, o capital teve que construir uma racionalidade própria, destruindo a institucionalidade anterior, ou seja, “[...] construiu não apenas os seus aparelhos materiais de produção mas, também, e, fundamentalmente, as suas premissas ideológico-políticas”. Além disso, “O capitalismo necessita do ocultamento da sua dominação. A identificação de todos perante a lei permite “negar” a constituição das classes sociais e das desigualdades estruturais que essa diferença [...] constitui e reforça” (Ibidem, p. 61). Sobre o

ocultamento da dominação, o autor ainda fala do papel da cidadania na constituição do indivíduo atomizado, além da concepção de igualdade - mesmo que formal, e a negação das identidades das classes subalternas, elementos que contribuem com o modo de ser das classes dominantes e também com o processo de dominação e exploração de classe.

Ao romper com a ordem feudal, o capitalismo expropria das classes subalternas, a um só tempo, identidade, instrumentos de produção, conhecimentos e saberes. É através desse processo de rupturas que se consegue criar a aparência de indivíduo-cidadão [...]. Submeteu os trabalhadores a um processo de autodesidentificação. Vale dizer, as classes subalternas foram e vem sendo expropriadas na sua própria condição de existência enquanto classe, objetiva e subjetivamente. Foram, e estão sendo, permanentemente, transformadas em sujeitos abstratos de uma cidadania/institucionalidade que as negam. O capitalismo teve que se constituir como *o horizonte ideológico da sociedade* e o fez através do processo de fetichização próprio às relações mercantis. Ao preço, é claro, da permanente redução das condições de liberdade real das classes subalternas ainda que parecendo incluí-las em seu projeto [...]. (Ibidem, p. 40, grifos originais).

Dessa forma, verificam-se alguns dos processos que interferem na constituição e na identidade das classes, no âmbito material e subjetivo, para aprofundar e ocultar a dominação destas. Para isso, o Estado e a educação também possuem um importante papel. O Estado liberal se constitui, historicamente, como “[...] arcabouço legal-institucional necessário à implementação do monopólio da racionalidade capitalista [...]” (Ibidem, p. 44), e também

[...] atua como garantidor das políticas de acumulação e reprodução da burguesia e de suas frações, sustenta o arrocho salarial, impõe um modelo educacional e de saúde: nega, continua e historicamente, as identidades e os direitos dos trabalhadores. Foi, e continua ser, decisivo na conformação do chamado capital privado, um superparceiro das empresas capitalistas, individual e coletivamente. Por fim, mas não menos importante, busca interditar, através de suas políticas,

os movimentos da sociedade contrários à racionalidade capitalista. O mercado não se implementou de maneira natural, mas foi basicamente uma construção efetiva do Estado: foi sendo ampliado progressivamente [...] (Dias, 1999. p. 45).

Assim, o Estado colabora com a estruturação do mercado capitalista, dando-lhe suporte econômico, político e institucional, ao tempo em que contribui com a implementação da racionalidade própria deste modo de produção, que se estende a outras esferas da sociedade. Nessa perspectiva e da tecnologia, no sentido de criar um/a novo/a tipo de trabalhador/a que se adapte às novas exigências de acumulação.

Se não é mais possível acumular como antes é necessário mudar a política na produção: a gestão, o comando. Trata-se, obviamente, de responder ao velho problema da eliminação dos tempos mortos e da obtenção de disciplina. E, via “revolução” tecnológica, buscar a possibilidade de ampliar a produtividade do trabalho. A “recriação” do trabalhador torna-se, novamente, uma necessidade estratégica do Capital. Com as chamadas novas tecnologias passa a ser possível obter a disciplina, a incorporação ativa do trabalho vivo ao trabalho morto [...]. Após tentar desconstruir os espaços fabris clássicos, produtores da socialização operária ampliada, o neoliberalismo busca “reinventar” as formas tipo trabalho doméstico, qualidade artesanal, etc. Na realidade trata-se da reintrodução do trabalho a domicílio: agora face a face ao computador, a um só tempo, artesanal, visto como emancipatório. Em suma um criador, um trabalhador “autônomo”. Trata-se, é bom que se diga, de uma “autonomia para o Capital” e não para o Trabalho. Não importa se nesse processo são eliminados os postos de trabalho [...]. Em suma, quer-se produzir um operário parcelar, descontínuo e, acima de tudo, inteiramente subordinado ao Capital [...] (Ibidem, p.127-128, grifos originais).

Nesse contexto, verifica-se a relevância que as novas tecnologias assumem, tanto no âmbito produtivo como também em outras áreas da sociedade, objetivando a gestão e o controle da força de trabalho articulados às novas exigências de reestruturação e lucratividade do capital, impactando também no perfil e no modo de vida da classe trabalhadora.

Retomando os aspectos analisados por de Duménil e Lévy (2003, p.31), temos os mecanismos monetários e financeiros, com destaque para a dupla finança-indústria e para o papel hegemônico das finanças nos processos de saída das crises estruturais do capital. Tais autores enfatizam que “a finança fixa as regras do jogo econômico em matéria de renda, emprego e macroeconomia, e exerce o controle sobre seu próprio funcionamento”, sendo que esta hegemonia foi reestabelecida no final dos anos 1970, contando com a colaboração do monetarismo e do neoliberalismo. Chesnais (2003, p.46) também observa esse destaque da esfera financeira e a relaciona com a mundialização do capital, implicando um “conjunto de mudanças nas relações entre os Estados, as frações do capital e nas relações políticas entre o capital e o trabalho”. Detalhando tal processo, o autor ressalta

[...] as novas formas de concentração do capital dinheiro (em primeiro lugar, os fundos de pensão e os fundos de aplicação financeira), os mecanismos de captação e de centralização de frações de valor e de mais-valia a sua disposição e, enfim, as instituições que garantem a segurança, política, mas também financeira, das operações de investimento financeiro. Isso tudo permite à finança desfrutar daquilo que se designa com o termo “autonomia da finança”, com o imenso poder social que essa autonomia lhe confere (Chesnais, 2003, p. 48).

Outra questão que se articula à dominância financeira na contemporaneidade é a relação entre a propriedade dos capitais e a gestão deles, mais especificamente o que Duménil e Lévy (2003) caracterizam como a separação entre a propriedade e a gestão que, em conjunto com outras questões, também promovem mudanças nas relações de produção⁴⁸

⁴⁸ Os autores também apontam como processos fundamentais de mudanças nas relações de produção: o desenvolvimento de políticas macroeconômicas para “assegurar a estabilidade monetária e financeira do sistema” (p. 35) e enfrentar as instabilidades, interferindo na capacidade de criar moeda; e a manutenção das prerrogativas da classe dirigente de proprietários, mesmo que ocorram mudanças na forma jurídica dessa propriedade.

O movimento que se desenrola entre a finança e os gestores nada mais é do que a transformação da relação de propriedade capitalista, no sentido amplo [...]. Os proprietários se desincumbiram da gestão e, progressivamente, de sua outra função crucial, a de agentes de mobilidade do capital (nos termos de Marx e dos clássicos), isto é, de arbitrar a aplicação de seus fundos – derivados das rendas obtidas com os lucros das empresas – entre as empresas e os setores. Resta-lhes, entretanto, a possibilidade de impor as regras de funcionamento próprias ao capitalismo: a maximização da taxa de lucro e a transformação dos lucros das empresas em rendas dos proprietários (dividendos) (Ibidem, p. 35).

Nessa direção, evidencia-se a interferência dos gestores de capital, muitos dos quais vinculados ao capital financeiro, para aumentar a extração de mais-valia na esfera produtiva, reforçando a relação já pontuada entre a finança e a indústria, que também se articula com os processos de gestão da força de trabalho e de outros componentes para ampliar o volume de capitais, intensificando, dentre outras coisas, as formas de exploração da força de trabalho.

Dessa forma, Chesnais (2003, p. 51) fala das pressões da esfera financeira sobre as empresas, referindo-se à “economia no uso de capital constante – capital fixo e capital circulante” e às “pressões para aumentar a taxa de mais-valia, cuja medida é a produtividade do trabalho”, tendo em vista que “não pode haver satisfação das expectativas dos investidores sem que haja um salto nas formas de exploração do trabalho”. Assim, pontua-se o poder que a esfera financeira exerce sobre as diversas áreas da sociedade, com destaque para o âmbito econômico/produtivo e para a valorização de capitais. Ainda segundo o autor, a concorrência mundializada e as tecnologias de informação e comunicação foram fundamentais para atender às exigências dos gestores, introduzindo o nível máximo de flexibilidade sobre a organização da vida cotidiana e do mercado de trabalho e a precarização da força de trabalho com baixa ou média qualificação.

Nesse sentido, verificam-se alguns dos impactos oriundos da esfera financeira sobre o mundo do trabalho na contemporaneidade, na gestão do trabalho e sobre as condições dos empregos e os salários, tendo em vista que “A flexibilização salarial é também um elemento central constitutivo da alta da taxa de exploração, referente àquilo que as empresas devem extrair e/ou centralizar como massa de mais-valia [...]” (Chesnais, 2003, p. 51).

Essas alterações no modo de produção capitalista acontecem de forma globalizada, relacionando-se à mundialização do capital, mas não de forma idêntica em todos os países (Ibidem). Importante pontuar a exigência quanto a uma elevada liberalização e desregulamentação não apenas da finança, mas também do investimento externo direto (IED) e das trocas comerciais, sendo que tais processos devem ser impostos em todos os lugares (Ibidem). Assim, a mundialização financeira tem como função

[...] garantir a apropriação, em condições tão regulares e seguras quanto possível, das rendas financeiras – juros e dividendos – numa escala mundial. Sua arquitetura inicial [...] tem a finalidade de permitir a valorização de um capital de investimento financeiro em todos os países capazes de acolher capitais de investimento estrangeiro. Foi, portanto, preciso levar esses países a se dobrar frente às injunções da liberalização financeira capitaneada pelo FMI. Mas o regime de acumulação financeirizado não podia satisfazer-se unicamente com a liberalização da finança. A nova interpenetração entre “finança” e “indústria” exige que os grupos possam usufruir de uma liberdade total de localização de áreas de abastecimento, de produção e de comercialização, portanto, de uma liberalização completa do IDE e das trocas, bem como da abolição de todo o constrangimento sobre o abastecimento local (Ibidem, p. 53).

É a liberdade sempre buscada pelo capital para valorizar-se em qualquer lugar e com o mínimo ou a ausência de impedimentos, liberdade essa também formulada e disseminada pelos organismos internacionais

e apoiada e viabilizada pelo Estado em diferentes países. Essa questão se articula e colabora com a deslocalização das unidades de produção em busca de locais onde a força de trabalho se sujeite a salários mais rebaixados, visto que a “substância real” que alimenta os mercados de ações também é oriunda da “mais-valia extraída da exploração de assalariados e camponeses pobres nos países-fonte de fluxos do capital-dinheiro” (Ibidem, p.67). Segundo Wallerstein (2003), a deslocalização tem ocorrido em diversos países, sendo que, nas regiões mais periféricas, situam-se os locais de baixos salários.

A redução de salários torna-se, então, uma prioridade para os capitalistas enfrentarem a concorrência. O meio mais simples e mais eficaz para alcançá-la é conhecido nos Estados Unidos como a “fuga de fábricas”, quer dizer, a “deslocalização” de unidades de produção rumo a zonas com salários mais baixos (Ibidem, p. 87).

Então, pontuamos alguns dos movimentos contemporâneos do capitalismo, os quais influenciam os processos de produção, reprodução e acumulação de capital e conseqüentemente aumentam a exploração da força de trabalho, que se intensifica em momentos de crise e gera cada vez mais precarização da vida e do trabalho, desemprego, dentre outras questões. O contexto de crise e as medidas adotadas para a saída desta possuem articulação com a esfera financeira, que vem reconfigurando a relação entre a propriedade e a gestão de capitais ao tempo em que exige do Estado e da esfera produtiva liberalização de mercados e intensificação da exploração do trabalho para ampliar a extração da mais-valia necessária à apropriação de fundos de gestão e investimentos.

Importante reforçar as incidências na organização do trabalho e na (re) construção do perfil dos/das trabalhadores/as, objetivando a adequação da força de trabalho às necessidades de reestruturação impostas pelas crises. As requisições atuais direcionam-se a um/a trabalhador/a autônomo/a, criativo/a, polivalente, parceiro/a, que se organize para colaborar com e atender às ne-

cessidades do capital e não as suas próprias necessidades enquanto classe trabalhadora/subalterna, além de estar disponível e vender sua força de trabalho sob qualquer preço e condição, dispondo de uma enfraquecida ou inexistente capacidade de contestação da ordem e de organização de classe, condições complementadas por processos de passivação da ordem para minimizar tensões, disputas e resistências (Dias, 1999).

Nesse sentido, as interferências e alterações nas políticas de educação, no âmbito da sua estrutura, gestão, conteúdos, entre outras, ganham importância, aliando-se às demais ações econômicas, políticas e ideológicas efetivadas pelo Estado. O processo de dominação e exploração de classe também se conecta à expropriação, desqualificação e subordinação do saber, do pensamento, da reprodução e das identidades das classes subalternas, onde a negação da identidade intelectual amplia a subalternidade das classes (Ibidem).

Observando a realidade do Brasil, pontuam-se certas determinações da área produtiva e como elas influenciam o contexto laboral, os tipos de trabalho e de educação que aqui predominam, tendo em vista a posição do país na estrutura capitalista mundial como um país periférico, com mercado emergente, dispondo de um quantitativo significativo de força de trabalho e de um vasto território. Assim, destaca-se a centralidade da economia brasileira no setor primário, com o agronegócio e extração de minérios que visam à exportação, como uma determinação importante para o mundo do trabalho e, por conseguinte, para a educação no país, indicando a prevalência do “[...] padrão de exportação de produtos primários e produtos manufaturados de baixo valor tecnológico agregado, marcado, portanto, pela predominância de trabalho simples e pelo aprofundamento da relação subordinada aos centros hegemônicos” (Motta, 2017, p. 63).

Pinto e Gonçalves (2017, p. 20) afirmam que o setor primário “absorve trabalhadores qualificados em atividades que não exigem o nível de qualifi-

cação elevado que eles obtiveram na sua formação técnica e educacional”, elucidando tal constatação com o exemplo a seguir:

[...] uma jovem engenheira, altamente qualificada, formada pelo Instituto Militar de Engenharia, trabalha em uma empresa de petróleo. Em pouco tempo, obtém um cargo de gerência e passa a ganhar 2, 3 ou 4 vezes, o que ganharia caso estivesse trabalhando em uma empresa da indústria mecânica. A empresa da indústria não pode pagar o salário da empresa de petróleo porque ficaria com custos não competitivos. Do ponto de vista individual, a estratégia é consistente com os objetivos de maximização dos rendimentos pessoais. Entretanto, essa atividade de gerência pode ser perfeitamente exercida por outra trabalhadora cujo investimento público em educação (por exemplo, curso de administração) foi uma fração do custo de formação da engenheira (Ibidem, p. 20-21).

Outras situações apontadas pelos autores e que possuem relação com a centralidade econômica do país no setor primário são o desemprego estrutural da mão de obra qualificada e a precarização da força de trabalho de baixa qualificação nas ocupações do setor de terciário (serviços). Nesse sentido, afirmam que

A crise do setor primário exportador gera desemprego de mão de obra qualificada que não encontra oportunidades nos outros setores da economia [...]. Isso ocorre porque, na fase ascendente dos preços internacionais das *commodities*, houve desindustrialização e fragilização do setor de serviços comercializados internacionalmente [...]. Há, então, em países em desenvolvimento o desemprego estrutural da mão de obra qualificada (fator escasso). Por exemplo, não é incomum encontrarmos taxistas nas grandes cidades brasileiras que têm curso superior (engenharia florestal; agronomia etc.). No que se refere à mão de obra de baixa qualificação, tendo em vista a capacidade restrita de absorção do setor primário moderno, há o deslocamento (força centrífuga) desse tipo de mão de obra para o setor terciário atrasado ou pouco dinâmico tecnologicamente. Os resultados são conhecidos: baixos salários; precarização; trabalho autônomo e autoexploração; e informalização (Ibidem, p. 22).

Frente ao exposto, problematiza-se a ênfase no discurso de acesso à educação como mecanismo que garante a inserção no mercado de trabalho e viabiliza a ocupação de melhores postos de emprego, tendo em vista a posição do Brasil na estrutura produtiva mundial e o tipo de trabalho e de conhecimento demandados, a saber, trabalho simples e muitas vezes precário que demanda conhecimento simples e educação instrumental e precária na maioria dos casos.

Do ponto de vista do capital, seria um desperdício financeiro a universalização da educação a um mesmo patamar de complexidade, uma vez que o capitalismo dependente brasileiro, marcado pela crescente “desindustrialização”, exportador de matérias-primas e composto por setores de baixa tecnologia, não necessita de amplos contingentes de força de trabalho para o trabalho complexo. Portanto, ainda que o processo da estrutura ocupacional dos empregos cada vez mais exija anos de escolaridade e, em alguns casos, conhecimentos complementares (domínio da língua inglesa, informática...), essa ampliação da escolaridade não necessariamente representa o domínio de conhecimentos sólidos, mas passa muito pela capacidade instrumental do indivíduo em mobilizar saberes, comportamentos e valores funcionais ao mercado de trabalho, tais como capacidade de tomar decisões certas, de saber se relacionar e se comunicar em grupos diversos, capacidade de saber filtrar e selecionar as informações adequadas para cada tipo de situação, dentre outras [...] (Gawryszewski, 2017, p.151-152).

Considerando que “[...] as altas taxas de desemprego e de trabalho informal precarizado e os baixos salários são traços histórico-sociais do capitalismo dependente” (Motta, 2017, p.71), sendo esta a realidade do Brasil, indicamos que o discurso da qualificação para a inserção e manutenção no mercado de trabalho acaba por esconder e minimizar o fato de o mercado de trabalho do país dispor vagas insuficientes para absorver a mão de obra (tanto a qualificada quanto a sem e/ou com pouca qualificação) e, quando dispõe de vagas, a oferta destas, muitas vezes, acontece na perspectiva de postos de trabalho com condições e relações precarizadas, com altos níveis de exploração,

na perspectiva da superexploração e sem garantias e direitos mínimos que assegurem uma vida digna.

Portanto, diante das particularidades do capitalismo no Brasil, com ocupações precárias, trabalho simples e desemprego estrutural, não é a questão educacional (ou a falta dela) a causa determinante da não inserção no mercado de trabalho, mas, sim, as contradições do modo capitalista de produção e as especificidades que tal sistema engendra no mundo do trabalho do nosso país, aliadas às demais alterações na estrutura do capitalismo que demandam maior exploração e subordinação do trabalho, com redução e precarização dos empregos. Com isso, não queremos retirar a importância das lutas por ampliação da oferta e do acesso e por qualidade na educação, mas, sim, refletir que a educação, por si só, não irá resolver as mazelas da sociedade, visto que a causa de tanta miséria, desigualdade, exploração, opressão e desemprego é o próprio sistema do capital.

3. EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO BRASIL: INTERESSES E DISPUTAS NA EXPANSÃO DA OFERTA EDUCATIVA

Diante da realidade do trabalho no Brasil exposta anteriormente, argumenta-se que grande parte da oferta educativa e o acesso a ela têm acontecido na direção do conhecimento básico, simples, tendo em vista o predomínio e o reforço do trabalho simples em países capitalistas periféricos e dependentes como o Brasil⁴⁹. Assim,

⁴⁹ “O conceito de capitalismo dependente, que combina elevada concentração de riqueza e capital e desigualdade, aprofundado especialmente por Florestan Fernandes, define, de forma ampla, a forma imperialista de o sistema capital expandir-se no mundo e em nossa particularidade histórica na sua raiz mais profunda [...]. A aliança dependente e subordinada da burguesia brasileira com os centros dominantes do capital tem como resultado a combinação de nichos de alta tecnologia, elevadíssimos ganhos do capital, concentração abismal de capital e de renda e superexploração do trabalhador e uma concentração de miséria e de mutilação dos direitos elementares da grande maioria” (Frigotto, 2018a, p.29-30).

[...] o perfil de formação da classe trabalhadora no Brasil tem como nível de instrução predominante o ensino fundamental incompleto, com 32%, seguidos por aqueles que possuem o ensino médio incompleto, 25,5%. Como podemos perceber, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, [...] até hoje, prescindiu da escolarização mais complexa de seus trabalhadores. O discurso recorrente, no Brasil, da ciência e do conhecimento como indispensáveis ao desenvolvimento econômico é, em parte, contestado pela prática que resultou em baixa escolarização da classe trabalhadora, em perspectiva histórica, o que não ocorreu sem contradições. No Brasil, esse quadro é explicado pelo fato de que a precarização do trabalho, condição estrutural do capitalismo, possui graduação acentuada em países dependente, em que o processo de proletarianização ocorreu de forma acelerada (Miranda; Rodrigues, 2017, p.102-103).

Importante acrescentar que a educação também possui determinações oriundas das disputas políticas entre as classes sociais, as quais interferem na concepção e na forma como as políticas educacionais são ofertadas. Nesse sentido, Frigotto (2018b, p. 46) afirma que:

[...] a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora, e historicamente associada e subordinada à burguesia dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, mediante ditaduras e golpes, reformas e programas impostos pelo alto, a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, mediante reformas estruturais que permitissem reduzir a desigualdade social e, num horizonte mais profundo, a busca da superação dessa desigualdade mediante a ruptura das relações sociais capitalistas. Como a educação não está desligada das relações dominantes da sociedade, ela não poderia ser diversa do que é em sua dualidade estrutural e em sua precariedade. Ou seja, a burguesia brasileira nunca colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional, como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo [...].

Mesmo com a escassez e precarização dos postos de trabalho, o discurso da educação para a inserção no mercado de trabalho e a consequente ampliação da oferta educativa continuam fortes. Tal situação pode ser justificada pelo papel de colaboração que a educação tem quanto à manutenção, adesão e consentimento à ordem estabelecida, nos âmbitos político, ideológico, técnico, cultural, comportamental, econômico, entre outros, diante das recentes e constantes crises do capital que ampliam a degradação de vida e os conflitos entre as classes.

Dessa forma, a educação pode ajudar nos processos de dominação e exploração e, nessa direção, observa-se a articulação entre educação e lógica da empregabilidade, que “se refere a um contexto em que o indivíduo deve manter-se adaptável e qualificado para um mundo do trabalho em constante mutação” (Nascimento, 2015, p.100). Isto é, o/a trabalhador/a precisa manter-se em condições de ser absorvido/a de qualquer forma e a qualquer tempo pelo mercado de trabalho e, na maioria das vezes, o/a próprio/a trabalhador/a é promotor/a e responsável por essa inserção através do empreendedorismo, com pouca ou nenhuma segurança na renda e nas condições de trabalho, além da falta de direitos trabalhistas e previdenciários que poderiam diminuir a precarização de suas condições de vida. Em países capitalistas dependentes como o Brasil, “a crise imprime a intensificação desses traços, restando-lhes que aprimorem suas habilidades e competências empreendedoras” (Motta, 2017, p. 71), estimuladas pela ideia de que a educação “garante” empregabilidade e diminui a miséria, as quais se aliam à teoria do capital humano.

Na chamada *Teoria do Capital Humano*, [...] o trabalho, precisamente o trabalho assalariado, deve ser o fim da educação. Essa última, por sua vez, é reduzida ao treinamento para o trabalho e à adequação do trabalhador às regras da produção capitalista, com o objetivo pressuposto de potencializar a produtividade do trabalho através do desenvolvimento do “fator humano”. O investimento nesta variável, o *fator humano*, através da educação formal, guardaria resultados di-

retos com o crescimento micro e macroeconômico da economia (Miranda; Rodrigues, 2017, p. 88-89, grifos originais).

Embora os pressupostos da teoria do capital humano aproximem-se à qualificação direcionada ao trabalho assalariado e ao setor formal, não se deve menosprezar o apelo dela quanto à necessidade de investimento no fator humano, reforçando, muitas vezes, um processo de responsabilização pessoal que se articula e favorece a ideia de diferencial de competitividade e busca por empregabilidade ao invés de emprego com direitos. Isso, sem esquecer o papel que as crises capitalistas e as mudanças produtivas dela decorrentes também possuem nesse contexto. Registra-se ainda a “intensificação da concorrência entre trabalhadores e ampliação do EIR [*exército industrial de reserva*], principalmente no segmento “estagnado”” (Motta, 2017, p.69. grifos nossos) e, sob esse aspecto, a educação também é propagandeada como um diferencial competitivo individual para as estratégias empreendedoras, contribuindo assim para adequar tanto os/as trabalhadores/as do setor formal quanto os/as informais e os/as desempregados/as.

Nessa conjuntura de desemprego estrutural, de precarização do trabalho e de aumento da pobreza, a função estatal educativa se realiza em várias frentes que não somente a formação da força de trabalho necessária ao mercado ou pela conformação de novo tipo, dado o padrão de acumulação flexível. Insere tais aspectos, porém, principalmente focado na grande massa de trabalhadores que compõe os segmentos *estagnados* e *pauperizados* do exército industrial de reserva, ao mesmo tempo em que intensifica a mercantilização do setor de educação (Ibidem, 2017, p.69, grifos originais).

A ênfase no discurso da educação para mudança da sociedade, resolução da miséria e viabilizadora da empregabilidade também coaduna com as diretrizes de organismos internacionais do capital, como o Banco Mundial (BM) e Organização Mundial do Comércio (OMC). Nesse sentido, verifica-se que a influência exercida por esses no âmbito da educação se articula ao discurso de ampliação do acesso ao ensino pela via do mercado, visto que:

[...] o BM reforçou o papel da educação como estratégia de “alívio à pobreza” articulado à ampliação do setor privado [...]. Nos últimos anos, elementos de continuidade e novas expressões vêm à tona no que tange a abertura do “setor educacional” como opção de investimentos de grupos privados. O elemento de continuidade é garantido pelo reforço à concepção de educação como instrumento de preparação da força de trabalho para o mercado e também de dominação ideológica através da visão burguesa de mundo. O elemento de novidade é o crescente empresariamento da educação (Neves, 2002), operado pelo BM em articulação com a Organização Mundial do Comércio (OMC) [...] (Lima, 2011, p. 88).

Seguindo tal argumentação, Frigotto (2018a, p.30) acrescenta que:

[...] quando os organismos internacionais, interpretando o juízo de valor do mercado de compra e venda de força de trabalho, referem-se a uma educação de qualidade total, eles a entendem como aquela que prepara o trabalhador no plano científico, técnico, psicofísico, cultural, afetivo e político a fazer bem feito o que lhe prescrevem. Ou seja, produzir uma mercadoria ou realizar um serviço no tempo médio menor, com menor preço possível e dentro dos atributos exigidos pelo mercado na competitividade intercapitalista. Tanto os atributos científicos e técnicos de domínio na realização do trabalho, quanto os políticos e ideológicos de disciplina, aceitação ou submissão ao estabelecido ou à hierarquia são fundamentais nos processos formativos reprodutores da ordem social do sistema do capital.

Desse modo, argumenta-se que o estímulo à capacitação permanente também possui a intencionalidade de que a classe trabalhadora se aproprie das constantes e rápidas mudanças do mundo do trabalho e se mantenha “empregável” a qualquer tempo e situação, ou seja, disponível técnica e subjetivamente ao capital. Destaca-se ainda o papel que a educação desempenha quanto à adequação dos/as trabalhadores/as às regras de produção capitalistas, as quais têm sido alteradas nos últimos anos, gerando redução de salários e empregos e demandando a “aceitação” de tal realidade e de novas requisições pelos/as trabalhadores/as.

O discurso/ideia da busca pela educação/qualificação, amplamente propagados, vai incidindo na subjetividade da classe trabalhadora, reforçando tanto a exigência de educar-se para ter condições de competir no mercado de trabalho, como também a responsabilização individual em atender tal necessidade e, conseqüentemente, seu sucesso ou fracasso nessa trajetória. Assim, aliando empregabilidade e teoria do capital humano, atribui-se “[...] a responsabilidade de desenvolvimento do país e da melhoria da condição econômica da população ao indivíduo” e “[...] atua na subjetividade do trabalhador intensificando essa responsabilização” (Motta, 2017, p.67).

Sinalizam-se ainda interesses econômicos quanto à disseminação do discurso da educação para empregabilidade e de expansão da oferta educativa. Estes se manifestam na abertura de novos mercados, na captura do fundo público pelo capital e no rebaixamento do valor da força de trabalho, ao tempo em que reforçam e são reforçados pelos demais interesses anteriormente mencionados. Considerando a necessidade do capital de abrir e/ou ampliar novos mercados em busca de lucratividade, principalmente no contexto das recorrentes crises, destaca-se o intenso processo de mercantilização de direitos no qual a educação, juntamente com outros direitos, acaba sendo reformulada para ser “um campo de exploração lucrativa para o capital em crise” (Lima, 2011, p. 87).

Com o argumento de que a qualificação é imprescindível para a melhoria da qualidade de vida e inserção em melhores postos de trabalho, há o estímulo a fim de que os/as trabalhadores/as busquem tal qualificação para ter chances de progresso/sucesso individual. Com isso, a necessidade de educação é reafirmada e estimulada e a expansão da sua oferta se justifica, ganha mais força e se coloca em outras proporções, indicando que, caso não se tenha acesso à educação como um direito público e gratuito, deve-se buscar no mercado a sua compra para satisfazer as demandas de qualificação. Dessa forma, a demanda educacional vai crescendo e sendo empurrada para o mercado com o

objetivo de que seja atendida pagando-se por ela, ou seja, mercantilizando-a.

Assim, evidencia-se mais uma contribuição do discurso da educação para a empregabilidade e ampliação da oferta educativa, qual seja, a possibilidade econômica de mais uma área de mercado para lucratividade do capital. Esse processo é complementando e estimulado pela precarização da oferta pública e gratuita da educação e da sua expropriação enquanto direito e conta também com o suporte da esfera estatal na constituição de mercados. Ao analisar a educação superior brasileira na primeira década do século XXI, Lima (2011, p. 87) exemplifica como o mercado atua junto à educação no intuito de imprimir a lógica da mercadoria sobre ela, afirmando que:

O direito à educação é reconfigurado por meio da privatização em larga escala; do repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado, além de adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; de que são importantes referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente.

Observa-se que, na área educacional, o papel do Estado na estruturação de mercados pode acontecer através de alterações nas legislações e na condução da política de educação, passando pela privatização, pelo repasse de recursos públicos e pela gestão empresarial na esfera pública. Além disso, o Estado pode sucatear a oferta educativa pública e gratuita e assim também colabora com a abertura de espaço para que a iniciativa privada operacionalize tal direito sob a lógica da lucratividade. Ao analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei 13.005/2014), Lima (2015, p.39) fornece subsídios de como o Estado brasileiro estabelece parcerias com a iniciativa privada para a expansão da oferta educacional:

Ressaltaremos algumas metas do novo PNE e suas respectivas estratégias que evidenciam uma nova face/fase da privatização da educação brasileira via parceria público-privada, já fundamentada por vasta base jurídica, especialmente pela Lei 11079/04 [...]. A meta 8 [...], que trata da elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos, especialmente, as populações do campo, igualando a escolaridade entre negros e não-negros, assim como a meta 11 – triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, apresentam a mesma estratégia: expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, [...] como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC), o Serviço Social de Transportes (SEST), o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e outras, subordinadas à Confederação Nacional da Indústria (CNI) [...].

Não à toa, a expansão da educação tem forte mediação e estímulo do mercado e do setor privado, tendo em vista as possibilidades de apropriação do fundo público por eles para expandir a oferta e o acesso e assim recuperar e aumentar seus lucros. Nessa perspectiva, programas governamentais como Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dentre outros, são implementados. A disputa entre diferentes projetos de educação e apropriação do fundo público também é apontada por Lima (2015, p.32, grifos originais) ao analisar as estratégias do PNE 2014-2024 para a educação superior:

O embate entre projetos antagônicos de educação e de universidade atravessa a história brasileira [...]. Este embate histórico é constituído também pela disputa pelo fundo público: os privatistas lutando pelo uso da verba pública para subsidiar o crescimento do setor privado, constituído pelas Instituições de Educação Superior – IES com finalidade lucrativa e pelas IES sem finalidade lucrativa – comunitárias, confessionais ou

filantrópicas, através das isenções e renúncias fiscais, e os militantes da educação pública reafirmando: verba pública *exclusivamente* para a educação pública!

Nesses termos, a educação vai tendo seu caráter de direito público e gratuito esvaziado e torna-se uma necessidade que pode ser atendida pela via do mercado, ou seja, uma mercadoria que deve ser adquirida pelo cidadão-consumidor. Assim, o que antes era viabilizado pelo Estado de forma pública e gratuita na perspectiva de um direito passa a ser vendido e os custos dessa compra recaem sobre o/a trabalhador/a. Isso compromete parte do seu salário, afetando sua reprodução enquanto força de trabalho, incidindo em sua condição de vida e na oferta do seu trabalho.

Necessário destacar que, no capitalismo, a força de trabalho é uma mercadoria, precisando também de condições para sua reprodução, no âmbito físico e subjetivo. Nesse processo de reprodução da força de trabalho, as políticas sociais possuem destaque, visto que viabilizam, com contradições, algumas condições básicas para que a classe trabalhadora se mantenha e assim possa ofertar seu trabalho. Quando o Estado assume os custos, a oferta e a gestão da educação, isso possibilita à classe trabalhadora o acesso a um direito e, ao mesmo tempo, contribui com o/a próprio/a trabalhador/a e com o capital ao assumir as despesas de reprodução da força de trabalho. Todavia, há momentos em que a correlação de forças e interesses em jogo tende para a retirada de diretos e das políticas sociais que os implementam e, juntamente aos efeitos da reestruturação produtiva oriundos da crise capitalista, a exemplo da diminuição de postos de trabalho, demissões e mercantilização dos direitos, contribuem para rebaixar as condições de vida dos/as trabalhadores/as. Esse rebaixamento colabora com a diminuição do valor da força de trabalho, atuando em conjunto com o contexto de crise e com a ampliação da miséria e da exploração para pressionar a oferta de trabalho sob quaisquer condições.

Dito isso, resgatamos a articulação existente entre trabalho simples, ocupações precárias e a oferta de uma educação precária e empobrecida, acrescentando que este tipo de educação também incide no perfil técnico e cultural da classe trabalhadora no sentido de degradar as condições necessárias à sua reprodução e sobrevivência. Consequentemente, essa degradação se expressa no rebaixamento do valor da força de trabalho, com a redução dos seus salários e das políticas sociais de que necessitam. Desse modo, a educação pode colaborar com a manutenção da exploração e com o rebaixamento do valor da força de trabalho, principalmente se a oferta educativa acontece de forma precária. A ideia da qualificação como um diferencial de competitividade no mercado de trabalho também contribui para tal situação, tendo em vista que não possuir qualificação, ou dela dispor de forma precária e/ou insuficiente, diminui as condições de “competitividade”, levando à aceitação, sem maiores questionamentos e resistência, da venda da força de trabalho em condições mais rebaixadas ou sob qualquer condição, não obstante os demais fatores que contribuem para a diminuição do valor da força de trabalho.

Importante ponderar que a ampliação da oferta e do acesso à educação tem sido uma demanda sinalizada e defendida por amplos e diversos setores e classes na sociedade. É uma necessidade legítima e historicamente associada às lutas da classe trabalhadora por direitos e por melhores condições de vida, mas não podemos esquecer que o capital também pode se beneficiar e até mesmo apoiar tal ampliação. Portanto, sinalizamos que a necessidade de expansão da oferta educativa, em seus diversos níveis de ensino, se articula a diversos projetos de sociedade e acaba incorporando determinações destes, num processo de permanente disputa sobre os rumos e concepções que devem efetivar, evidenciando que as possibilidades, mesmo desfavoráveis, se forjam nas lutas e nas contradições.

Ao analisar as particularidades da sociabilidade capitalista e os diferentes projetos e concepções de classe, verifica-se que não é qualquer edu-

cação que deve ser expandida. Corroborando com Gawryszewski (2017), o que vem ocorrendo é a massificação instrumental da educação, voltada aos interesses produtivos e de reprodução do capital, visto que o acesso a determinados tipos de conhecimento pode ser funcional ao capitalismo, principalmente em países periféricos/dependentes. A educação que se expande é que possibilita rápida inserção no mercado de trabalho e, na maioria das vezes, se desdobra em um ensino aligeirado, focado na prática e não nos fundamentos da produção do conhecimento ou da técnica, ou seja, uma educação empobrecida para manter e/ou aprofundar a exploração dos/as trabalhadores/as, rebaixando o conhecimento e consequentemente o valor da força de trabalho. Nessa direção, sobre a expansão da educação superior e profissional ocorrida no Brasil nos governos do Partido dos Trabalhadores, Miranda e Rodrigues (2017, p. 103) argumentam:

[...] essa expansão foi desenhada, e segue sendo implementada, na perspectiva de mercantilização da educação, da (con) formação do cidadão produtivo, sob o tólos da Economia Competitiva e com o verniz da “inclusão social”. É necessário destacar que estamos tratando de perspectiva educacional reduzida ao treinamento para o trabalho simples, através de programas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). No primeiro mandato de Dilma Rousseff, essa foi uma importante forma de ampliação de matrículas e de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, em especial para o chamado Sistema S (SENAI, Sesi, SENAC, etc.).

Ainda sobre a educação superior, Lima (2011, p. 92) reforça que:

[...] a desconstrução da educação superior pública brasileira é apresentada como “democratização” do acesso à educação para os segmentos mais pauperizados da população. O ProUni, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), o ensino a distância, o projeto Escola na Fábrica, as “universidades” tecnológicas, os cursos sequenciais, os cursos de curta duração e o Reuni constituem importantes

referências da política de ampliação de acesso à educação utilizada pelo Governo Federal para legitimar suas ações por intermédio de uma eficiente operação ideológica que as reveste de um ilusório verniz democrático-popular.

Em vista disso, indicam-se alguns dos interesses que constituem o processo de expansão educacional e como ele pode estar subsumido às necessidades do capital. A oferta massiva de educação, seja pública e/ou privada, objetiva atender às exigências de qualificação da força de trabalho para que esta possa contribuir cada vez mais com o processo de valorização do capital. Além disso, opera ideologicamente ajudando a conter e postergar a necessidade de inserção em postos de trabalho no contexto de desemprego estrutural, incide objetiva e subjetivamente para moldar a mão de obra empregada, desempregada e o exército industrial de reserva às exigências e alterações do mundo do trabalho e propaga o discurso de que a qualificação, por si só, vai garantir uma melhor empregabilidade, disseminando a ideia de que, se a força de trabalho não está empregada, a responsabilidade é dela que não foi em busca da capacitação ofertada de forma ampla.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto contemporâneo de reestruturação do capital frente às consequências das crises e da dominância do capital financeiro vem intensificando a exploração e a dominação das classes subalternas, a precarização da vida e do trabalho e desemprego estrutural. Para ampliar a extração de mais-valia e consequentemente as taxas de lucratividade do capital, incide-se na gestão do processo produtivo, no perfil do trabalhador, na gestão de capitais, na estruturação e socorro aos mercados, contando com a colaboração das novas tecnologias de informação e comunicação, sem esquecer as tentativas de rebaixamento do valor da força de trabalho e de degradação das suas condições de existência/sobrevivência.

Tais incidências reconfiguram a produção, o mundo do trabalho, as relações entre as classes e necessitam de suporte do Estado, principalmente nos âmbitos político, ideológico e econômico. Esse contexto também demanda interferências no cenário educacional e reforçam papéis e interesses do capital nesta área, sobretudo em países periféricos e dependentes como o Brasil em que a relação subordinada aos centros hegemônicos e a posição que ocupa no capitalismo mundial necessita educar a população para uma realidade de superexploração, trabalhos simples e precários e desemprego estrutural.

Ao invés de centrar mais força em uma oferta universal, gratuita e pública na perspectiva da educação enquanto direito, o Estado implementa ações que impulsionam, estruturam, fortalecem mercados da educação, por meio de legislações e programas e da transferência de recursos públicos para a esfera privada, que aproveita a necessidade de ampliação de vagas para transformar a oferta de educação em mercadoria. Dessa forma, as ações estatais fortalecem os projetos e o ideário do capital na formulação e implementação das políticas educativas ao tempo em que destinam recursos públicos para viabilizar e sustentar os interesses do mercado na educação.

Nesse aspecto, indicamos que a análise da ampliação do acesso e da expansão das vagas na área de educação precisa considerar os processos contraditórios e os interesses de classe inerentes à sociabilidade capitalista, para apreender algumas das múltiplas faces dessa realidade. À medida que a expansão/ampliação trouxe avanços no sentido de democratizar o acesso e incluir segmentos de classe historicamente excluídos do direito à educação, incorporando dessa forma algumas das reivindicações históricas da classe trabalhadora, esta mesma expansão/ampliação também evidencia a colaboração com as necessidades do capital, conformando o trabalhador à realidade de precarização das ocupações, de desemprego estrutural e de estratégias empreendidas.

O conhecimento que contribui com as reais necessidades da população e possibilita melhores condições de vida acaba expropriado, roubado, desvalorizado, e o que prevalece são os conhecimentos que contribuem com a valorização do valor, com a aceitação do trabalho precário, com a contensão das lutas de classe e com o consentimento à ordem. Portanto, é preciso ter nítido o tipo de educação e de conhecimentos que estão sendo ampliados e expandidos, bem como a que interesses e projetos de sociedade se alinham, para assim identificar limites e possibilidades e apontar caminhos que avancem para a construção de uma sociabilidade sem exploração e dominação de classes, compreendendo como a educação pode colaborar com essa construção.

REFERÊNCIAS

CHESNAIS, François. A “nova economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã - (Seminário Marxista: questões contemporâneas), 2003.

DIAS, Edmundo Fernandes. **A liberdade (im)possível na ordem do capital:** reestruturação produtiva e passivização. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1999.

DUMÉNIL, Gérard; LEVY, Dominique. Superação da crise, ameaças de crises e novo capitalismo. In: CHESNAIS, François *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã - (Seminário Marxista: questões contemporâneas), 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto da problemática do objeto de pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento;** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e edu-

cação profissional: paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**; Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. O caráter da universalização da educação básica brasileira: a diferenciação e a unificação social a partir do reposicionamento político do empresariado. In: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer (Orgs.). **Educação e Serviço Social: Subsídios para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

LIMA, Kátia. O Banco Mundial e educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Katálysis**. Florianópolis: UFSC, v.14, n.1, Jan/Jun 2011. p. 86-94. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1a10.pdf>

LIMA, Kátia. Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade n. 55**. Ano XXIV. Brasília (DF): ANDES-SN. Fev. 2015. p. 32-43. Disponível em: http://www.andes.org.br/img/midias/7642a1db844d305c70e26b4ee-0b1a732_1548264588.pdf

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo de Sant'Anna. 27ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MIRANDA, Kênia; RODRIGUES, José. Trabalho e Educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil. In: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer (Orgs.). **Educação e Serviço Social: Subsídios para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Concepção de educação como motor de desenvolvimento econômico e social: ideologias do capital humano e do capital social. In: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer (Orgs.). **Educação e Serviço Social: Subsídios para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do. PRONATEC e mundo do trabalho: qualificação profissional para o mercado da informalidade? In: **Revista Labor nº 13**, V.1, 2015.

PINTO, Eduardo Costa; GONÇALVES, Reinaldo. Transformações globais, Modelo Liberal Periférico e educação no Brasil. In: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer (Orgs.). **Educação e Serviço Social**: Subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

WALLERSTEIN, Immanuel. Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do sistema-mundo. In: CHESNAIS, François *et al.* **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã - (Seminário Marxista: questões contemporâneas), 2003.

RELAÇÃO FAMÍLIAS-ESCOLA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ABORDAGEM DA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR: COMO ACON- TECEM NO IFS-CAMPUS LAGARTO?

Ana Paula Leite Nascimento

Fábio Kalil de Souza

Irene de Souza Amarante Conceição

José Rodolfo Silva Siqueira

Marcelo Ribeiro Santana

1. INTRODUÇÃO

Este estudo buscou desenvolver uma análise dos fundamentos teóricos em diálogo com a experiência prática profissional de cariz multidisciplinar. O exercício profissional a que nos referimos se dá no cotidiano das relações sociais de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), na especificidade do Campus Lagarto, localizado na região Centro-Sul do Estado. Os olhares que aqui se entrelaçam partem das experiências de profissionais que atuam como pedagogos, psicopedagogo, apoio pedagógico e assistente social compondo a equipe multidisciplinar que atende estudantes de diversos cursos, níveis e modalidades de ensino e suas famílias.

Como a vida em sociedade e a dinâmica da escola são atravessadas pelas relações familiares, apresentamos reflexões a respeito de famílias de forma genérica, retratando os seus diversos lugares e papéis, como o lugar de socialização e de individuação; de relações ambivalentes; de afetos e de formação de subjetividades; de conjugalidade e de individualidade; e o lugar de educação. Na sequência, em uma perspectiva prática, aludimos ao trabalho da equipe multidisciplinar desenvolvido com as famílias, considerando a dimensão da inclusão educativa nas intervenções profissionais.

A pesquisa orientou-se metodologicamente como qualitativa, cujo teor bibliográfico e descritivo analítico são sobressalentes em sua estruturação. Fez-se necessário realizar levantamento bibliográfico e documental da legislação, e estabelecer diálogos técnicos entre os saberes que orientam o exercício profissional e as experiências que balizam as intervenções multidisciplinares na cotidianidade da vida escolar, social e familiar inter-relacionadas.

Para a organização dos dados e interpretação da realidade, o horizonte aqui adotado foi a apropriação didática em que teoria e prática se encontram, alicerçando cada vez mais a íntima relação metodológica e sociopolítica da práxis, e fortalecendo, ao mesmo tempo, a aproximação aos pressupostos teóricos e o aprofundamento da realidade social.

2. FAMÍLIA, LUGAR DE SOCIALIZAÇÃO E DE INDIVIDUAÇÃO

Família pode ser vista numa perspectiva de comunidade relacional, onde as/os membras/os se influenciam mutuamente, com maior impacto do modelo comportamental das mães e dos pais sobre as/os filhas/os, cujas subjetividades estão permanentemente abertas às influências de seus contextos de vida (Bronfenbrenner, 1997; Carter; McGoldrick, 1995; Feldman; Olds; Papalia, 2010; Minuchin, 1982). Relevante perceber que, em alguns ambientes familiares contemporâneos, os territórios entre masculino e feminino ligados aos papéis a serem desempenhados parecem permeáveis nos processos de socialização e de educação. Nessa perspectiva, é como se limites culturalmente impostos à mãe e ao pai fossem superados, não havendo mais hiatos e, sim, cumplicidade e razoável colaboração mútua.

Ao chegar ao mundo, a criança é inserida num contexto de expectativas, valores, crenças e práticas estruturantes da vida familiar, o qual influencia a formação de seu *self* em vários aspectos. De modo geral, nesse contexto, a/o infante amadurece em suas estruturas biológica, cognitiva, emocional e

social, habilitando-se para adaptar-se ao meio, a socializar-se e aprender a conviver em contextos extrafamiliares. Nessas suas primeiras relações face a face, ela/ele experimenta situações essenciais para a futura sobrevivência fora delas (Brazelton, 1991; Coll, Marchesi; Palácios, 2004; Feldman, Papalia; Olds, 2010; Minuchin, 1982). Assim, família, na sua totalidade, vivencia um processo mais ou menos consciente de interaprendizagem e interaceitação, proporcionando à criança e à/ao futura/o adolescente o primeiro e mais relevante espaço de socialização, de trocas simbólicas e de (re)elaboração dialógica dos *selves* (Biasoli-Alves; Fischmann, 2001; Winnicott, 2013).

Na dinâmica das relações internas, a criança vai progressivamente constituindo sua personalidade, que confere singularidade na família e no meio social, ganhando o *status* de indivíduo/o. Esse processo implica numa diferenciação do *self* no modo de sentir, pensar e agir na vida. É um estar só, mas juntas/os (com a família). Segundo Nichols e Schwartz (1998), citados por Martins (2005), essa diferenciação é, ao mesmo tempo, intrapsíquica, favorecendo a/o indivíduo/o em conhecer-se; e interpessoal, possibilitando-lhe conhecer eventos relacionais, como os padrões interacionais na família. Em seu processo de individuação, que acontece de modo espontâneo e inconsciente, contudo se reflete visivelmente pela linguagem e pela ação, em que a/o indivíduo/o pode deparar-se com situações de conflitos, dentro e/ou fora da família, para se afirmar como sujeita/o.

A família, assim, pode ser entendida como um conjunto de pessoas com trajetórias biográficas distintas, mas de laços consanguíneos e/ou afetivos, vivendo em um mesmo ambiente, em um contexto de individuação e de socialização (Petrini, 2003, Singly, 2000; Donati, 2008). Nesse processo de individuação, a/o sujeita/o deixa de ser um “grupo” e passa a constituir-se indivíduo/o, processo que leva a uma “independência” dessa/e sujeita/o, atingindo progressivamente esse grau de maturidade e autonomia na interdependência dos laços familiares. É por meio dessa individuação que se faz pos-

sível, inclusive, conviver em grupo, na medida em que a/o membra/o passa a conhecer paulatinamente as regras e papéis presentes na dinâmica relacional. Reafirma-se, então, na primeira pessoa: sabendo quem eu sou, quem a/o outra/o é e como funciona o jogo relacional familiar, eu posso me relacionar com ela/ele sem perder a minha identidade (Dessen, Polônia, 2007; Mahfoud, 2012; Sarti 2001).

2.1. FAMÍLIA, LUGAR DE RELAÇÕES AMBIVALENTES

Não é novo afirmar que as/os humanas/os são seres eminentemente sociais, sendo, portanto, tarefa impossível viver como eremita e ter preservadas todas as suas funções psíquicas vitais. Em outras palavras: não se pode viver sem a/o outra/o, que são as pessoas, começando pela família. Essa “imposição da existência humana” coloca a/o individua/o numa relação de dependência. E esta forma de dependência é uma das mais dramáticas da vida humana, porque, muitas vezes, a/o individua/o depende de alguém para ter supridos vários de seus desejos/necessidades/carências, muitas vezes, urgentes. Esse outra/o tem o poder de atender ou não, conforme sua conveniência, vontade e tempo/disponibilidade (Petrini, Dias, 2013).

Por mais que não se concorde e até mesmo se rejeite essa questão dramática, ela se mostra tão real e presente no cotidiano que não é preciso muito esforço para enxergá-la. Elas acontecem em diferentes grupos sociais, em particular, entre mães, pais e filhas/os, na vida conjugal, no trabalho. É, assim, dramático pensar que a satisfação de muitos dos desejos/carências da/o individua/o está ligada ao agir/querer (ou não) da/o outra/o (parente, cônjuge, colegas de trabalho etc.), e a ela/ele cabe responder positivamente ou causar algum grau de infelicidade e sofrimento (Petrini, Dias, 2013; Petrini, 2004). A/O individua/o pode se ver privada/o de parte de sua liberdade em sua vida “compulsoriamente” gregária. Parece-nos ambivalente: ela/ele é li-

vre (aparentemente?) para autodeterminar-se, para escolher os rumos de sua vida quando tem a devida maturidade; ao mesmo tempo, é prisioneira/o da vontade alheia em muitos de seus interesses, o que impõe uma linha de fronteira, um limite no qual necessita de autorização e boa vontade da/o outra/o. Esta/e pode ser “anja/o” ou “demônia/o”; quem sabe, uma/um híbrida/o.

No entanto, pela relação social/familiar que se estabelece mutuamente, a situação se inverte: esta/e outra/o também depende da/o indivíduo/a. Em suma: cada uma/um torna-se indivíduo/a nessa dinâmica primeiramente familiar, enfrentando, por vezes, conflitos que podem encontrar nas relações com outras/os, as/os quais, do mesmo modo, dependem de nós para se individualizarem. Ao se individuar, a/o membra/o vai paralelamente construindo sua identidade subjetiva. Por outro lado, é importante perceber a relevância subjetiva que há por detrás dessa dramaticidade: com base nesse conviver com uma/um outra/o que pode não atender necessariamente aos meus desejos, ela/ele me ajuda a perceber que eu posso viver diante da frustração. Isso é essencial para uma constituição psíquica saudável: por intermédio dos limites que a/o outra/o me põe ao não atender a tudo o que eu quero, ela/ele me oferece, em contrapartida, a possibilidade de que eu não fique refém da tirania dos meus desejos.

2.2. FAMÍLIA, LUGAR DE AFETOS E DE FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Família, termo que pode evocar das mais gratificantes às mais pungentes reminiscências na alma humana, pois lá se vivem relações plenas de intimidade e afeto. Chirban (2015) assinala a relevância direta das experiências de intimidade e amor vividas pela criança na relação com as mães e os pais; e quando ausentes, pode-se gerar dificuldades na construção de relações sociais de confiança e partilha de afeto na vida adulta. Desse modo, seja por palavra, seja por comportamento, a criança é formada, é coconstruída internamente na dinâmica

relacional familiar (Biasoli-Alves, 1997; Biasoli-Alves, Fischmann, 2001; Dessen; Polônia, 2007, Nichols; Schwartz, 1998; Winnicott, 2013; Sarti, 2001).

Compreender a interdependência existente entre as/os membras/os parece disposição rara em muitas famílias na atualidade; uma interdependência, nem sempre consciente, na qual suas/seus membras/os se influenciam, imprimindo um *modus* de ser da/o indivíduo/o na sua relação com o social. Não é tarefa fácil compreender por que uma/um indivíduo/o criada/o em um contexto familiar relativamente harmônico e afetuoso, sem nunca ter sofrido carências materiais e afetivas, sem nunca ser violentada/o física e/ou psicologicamente e ter a presença significativa das mães e dos pais na infância e na adolescência, ser noticiada/o como criminosa/o na vida adulta. Na tentativa de descortinar as razões, volvem-se, primeiramente, os olhares para a família, mas encontram um vazio, pois ela aparentemente não falhou como ambiente de refúgio e afetividade. Nessa análise, se existe uma dimensão da vida humana que nem sempre é compreensível essencialmente, esta é a formação da subjetividade da/o sujeita/o, que começa na família, pelos vínculos ali construídos e nas relações que estabelece com o mundo.

A família, ainda, pode servir de amortizador social atenuando o impacto da rudeza da vida além do círculo familiar, ou, seu contrário, uma praça de guerra entre as/os membras/os, onde conflitos e competição (corrosiva) estão presentes. E é nessa dinâmica interna da família que a/o membra/o recebe os primeiros traços e se vai desenhando a fisionomia de sua personalidade (Biasoli-Alves, 1997; Dessen (2010); Feldman; Olds; Papalia, 2010; Sarti, 2001). Esses traços serão definitivos (ou não) ao longo de sua vida. De qualquer maneira, alguma coisa vai “ficar” dentro dela/e. A família nesse prisma é um ambiente paradoxal. Paradoxal, porque, em sua dinâmica familiar, pode constituir-se como ambiente salutar de socialização, de desenvolvimento humano, de amparo afetivo e proteção, de segurança, de cooperação mútua, de valorização identitária; mas também espaço onde acontece violação de direitos, com-

petição, conflitos, exclusão, desamparo ou abandono físico e/ou afetivo, de violência, negligência e indiferença (Prata; Santos, 2007; Petrini; Dias, 2016; Petrini, 2003; Rabinovich et al, 2012; Sarti, 2000; Winnicott, 2013).

Entretanto, o que nos chama a atenção nessa instituição é que, de todos os contextos sociais (escola, empresa, igreja etc.), a família é o único local onde a/o membra/o é plenamente ela/ele mesma/o. Nela, todos (mãe, pai, filhas/os, irmãos/ãos etc.) conhecem suas fraquezas e potencialidades. Seu ser se apresenta em sua nudez, pois a “família é o único lugar em que a/o sujeita/o entra com a totalidade de seu ser, como se dissesse: ‘sou o todo, sou por inteira/o’” (Petrini; Dias, 2013). A família é, portanto, insubstituível. Fora dela, a/o sujeita/o manifesta dimensões parciais de sua subjetividade, não adiantando mascarar quem ela/ele é, como acontece em outros grupos sociais. Por um lado, numa família conflitiva, este fato chega a ser trágico, pois tornam visíveis as fragilidades da/o indivíduo/o; por outro, em família relativamente estável, o fato pode contribuir para robustecer os vínculos, fazendo dela um ponto de apoio no enfrentamento das causticantes intempéries da vida. Tomada como coluna da experiência humana, a família orbita em torno “de um projeto de vida baseado na solidariedade entre as gerações e na cooperação entre os sexos” (Petrini, 2003, p.36).

Há quem afirme que as famílias estão se fragmentando, e que uma das causas é justamente uma crise na conjugalidade. No contexto do dom (Mauss, 2001), quando cada cônjuge percebe-se como “devedora/or” e não “credora/or” da/o outra/o, começa a atuar dadivosamente, doando-se, dedicando-se à/ao outra/o e assim fortalecendo o vínculo afetivo. O equilíbrio, portanto, está em cada um agir dadivosamente para com a/o parceira/o, como “devedoras/es” à relação. Quando, porém, se age como “credora/or” (dos sentimentos revelados, das ações generosas, da abnegação, etc.), pode iniciar-se um ciclo de cobranças e a relação tende a sucumbir, mostrando, assim, que ela não vai bem e precisa ser ressignificada.

2.3. FAMÍLIA, LUGAR DE CONJUGALIDADE E DE INDIVIDUALIDADE

Na sociedade moderna, as relações amorosas (heterossexuais, homossexuais ou bissexuais) são mais ou menos duráveis. A vida a dois, pode-se dizer também com certa segurança, é um misto de prazer e desprazer. Nunca um “mar de rosas” e nem uma nuvem de espinhos, como revelam alguns estudos (Féres-Carneiro, 1998; Garcia; Tassara, 2001; Gonçalves, 2016; Goulart; Wagner, 2013; Hameister, 2015; Jablonski, 1998, 1991; Kirchler et al, 2001). Essa ambivalência habita a dinâmica de qualquer casal. Aqui, as relações entre as/os parceiras/os se dão em fronteiras que lhes permitem unidade, mas também a montagem de barricadas relacionais, dificultando a convivência.

Conjugalidade ou vida conjugal se entrelaça com a individualidade de cada uma/um das/os cônjuges. Mas experiências têm mostrado que o nexo conjugalidade e individualidade tem sido um casamento que nem sempre dá certo, gerando conflitos e, por vezes, a dissolução do relacionamento (Féres-Carneiro, 1998). É um tema muito discutido e existe literatura abundante sobre ele, porém, aqui, tocaremos em somente um ponto: o jogo entre ser “uma/um” e “duas/dois”. Como se sabe, viver a dois é uma arte que nem todas/os dominam, pois requer de cada membra/o a busca pela estabilidade do viver a relação e do respeito à individualidade da/o outra/o. Mencionamos individualidade e não individualismo, que conspira contra a relação. Noutros termos: como se a/o cônjuge dissesse à/ao outra/o: “estamos juntas/os, mas não esqueçamos que somos uma/um (separadamente)... somos indivíduos/os”. Mas por que a convivência, depois de tempo, é tão complexa e desafiadora para tantos casais?

Catagóricos, Jablonski (1991) e Féres-Carneiro (1998) explicam que os casamentos nos dias atuais têm escapado ao ideal de unidade a toda a prova, sendo “muito influenciados pelos valores individualistas” (p. 383), nas

palavras da segunda autora. Ela explica que as relações conjugais contemporâneas enfatizam mais a autonomia e a satisfação de cada parceira/o do que a dependência entre elas/eles, caindo numa ambivalência: elas/eles precisam realizar-se, ser felizes enquanto sujeitas/os, mas não podem abrir mão de, em meio a um relacionamento, investir na satisfação da/o outra/o, isto é, na própria e na da/o cônjuge, perfazendo a sùmula felicidade dentro da conjugalidade. Nesse horizonte, cada parceira/o se depara com um dos maiores de seus desafios: se por um lado tais valores apontam que o casal deve “sustentar o desenvolvimento de cada uma/um [das/os cônjuges]”, o outro lado da moeda é que elas/eles devem vivenciar a relação, investindo nos projetos de vida do casal. Essa conciliação, muitas vezes, não acontece e o resultado é uma relação árida marcada por conflitos, indiferenças, hostilidade e, quando pior, o divórcio/separação (Worthington Jr. et al., 2014; Fincham, 2003; Mosmann; Zordan; Wagner; 2011).

Interessante perceber nessa dinâmica a contradição de que, enquanto os laços de dependência entre as/os cônjuges são necessários, por vezes, são rejeitados em nome da satisfação do “eu”, da realização pessoal. Como afirmou Féres-Carneiro (1998), “é preciso ser [uma/um em sendo duas/dois” (p. 381). Ela ainda nos presenteia com a seguinte assertiva: “a relação conjugal vai se manter enquanto for prazerosa e ‘útil’ para as/os cônjuges. Valorizar os espaços individuais significa, muitas vezes, fragilizar os espaços conjugais, assim como fortalecer a conjugalidade demanda, quase sempre, ceder diante das individualidades” (p. 383). Nesse lume, o respeito à individualidade corretamente exercida complementa a relação e, de algum modo, contribui para a satisfação da/o cônjuge.

Falar de satisfação conjugal implica abordar as diferentes nuances que o conceito traz para cada uma/um das/os cônjuges. O que é satisfatório para uma/um pode não ser para a/o outra/o. Apesar das diferenças, há um consenso sobre o tema: a adaptabilidade do casal é extremamente importante para a

satisfação conjugal. De que modo? Quando o casal está disposto a enfrentar e adaptar-se a diversos eventos que enfrenta ao longo da vida. Essa conjugalidade, a forma como vai ser construída e vivenciada, certamente, refletirá na parentalidade (Egree, 2017; Mosmann; Zordan; Wagner, 2011). Existe, portanto, uma fronteira permeável entre o modo de se viver a conjugalidade e exercer a parentalidade, com efeitos positivos ou negativos recíprocos (Mosmann; Zordan; Wagner; Sarriera, 2008).

2.4. FAMÍLIA, LUGAR DE EDUCAÇÃO

É na relação que as/os indivíduos/os se educam, nas suas múltiplas relações sociais, haja vista que “a vida social implica educação pelo convívio, pela interação entre pessoas, pela socialização das práticas, hábitos e valores que produzem a vida humana” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 168). Como a família é um lugar privilegiado de relação, suas/seus membras/os se educam na formação de suas personalidades ao internalizarem valores morais e princípios de convivência social, precedendo, assim, outras instituições como a escola. A família é, na maior parte dos casos, o primeiro grupo social a oferecer proteção, informação e educação.

Imerso em um ambiente de sentimentos e afetos, a/o indivíduo/o aprende na relação com a/o outra/o, seja na linguagem falada, seja na sutileza dos silêncios ou na claridade dos comportamentos. São aprendizagens não intencionais, em que tanto quem aprende e quem “ensina” o fazem inconscientemente, mas permanecem intactas para o resto da vida. Há também a disposição de as/os membras/os educarem intencionalmente as/os menos experientes nos valores e práticas sociais, colaborando com a escola na formação para o exercício da cidadania.

Para algumas famílias das classes médias, tratando-se do contexto brasileiro, a educação formal, sistemática, inicia-se ainda no lar, onde crianças e

adolescentes dispõem de mais recursos materiais e intelectuais, inclusive do acompanhamento das mães e dos pais, equipando-se mais precocemente para a inserção social, cabendo à escola - e em parceria com ela - a continuação do processo educacional iniciado no lar (Marinho-Araújo, 2010; Szymanski, 2001). Nessa suposta parceria com a escola, as famílias se veem num território fronteiro onde a ambivalência está presente. Ambivalente porque é permeada de: conflitos, relações (assimétricas) de poder, mas também de complementaridade, colaboração e parceria; vivenciada por distanciamentos e aproximações, continuidades e descontinuidades. Nesse sentido, ela pode ser compreendida numa perspectiva de fronteira (Iannacone; Marsico, 2012), sem a ideia de limite que as separa, mas como zonas porosas de ligação, onde fluem de ambos os lados informações, significados, experiências de aprendizagem.

3. ABORDAGEM PROFISSIONAL MULTIDISCIPLINAR

Todo esse aporte teórico, entre outros, lança luz para melhor compreender as famílias que pisam o solo institucional, permitindo uma compreensão parcial de suas dinâmicas familiares, de suas relações internas entre os membros e das relações que constroem com a escola. Importante destacar que grande parte dessas famílias são da classe trabalhadora, economicamente empobrecidas, com baixa escolaridade e constituídas de mãe solo (famílias monoparentais) e heteroaletivas (pai, mãe e filhas/os), o que, via de regra, dão contornos diversos às múltiplas interações com o Instituto. Esse cenário de vulnerabilidades fornece valiosos elementos para que gestoras/es e equipes multidisciplinares selecionem abordagens mais adequadas de acolhimento e intervenção.

Em nosso lide diário com as famílias, em seus diferentes arranjos (Souza; Storino; Melo, 2019; Souza, 2017; Petrini, 2003; Sarti, 2000), encontramos muitas com vínculos estilhaçados, conflituosos e carentes de apoios institucionais, não somente o da escola. São muitas famílias feridas que so-

frem dolorosamente por debilidades e insuficiências diversas, mas que tentam sobreviver com dignidade. Com pelo menos uma/um filha/o adolescente, que estuda no campus, elas se mostram como fonte de amparo primário das/os estudantes, as/os quais muitas vezes não o encontram em função das vulnerabilidades socioeconômicas e socioafetivas mencionadas. Inclusive, diante dessas duras realidades, encontramos casos em que as/os estudantes, sobretudo as/os próximas/os à vida adulta, procuram empregos para complementar a renda familiar ou mesmo para sustentá-la. Além da evasão escolar que tais realidades potencializam, a necessidade de resposta à pobreza crescente somada à precariedade do trabalho (ex.: longas jornadas, lugares distantes, baixos salários, etc.) produz longas ausências e afastamentos, que, por sua vez, fragilizam as relações ao isolar as/os membras/os familiares umas/uns das/os outras/os.

Tanto essas/esses estudantes quanto aquelas/es que não tomaram a iniciativa de buscarem trabalho remunerado são frequentemente sobrecarregadas/os com elevadas demandas de estudos oriundos das disciplinas de formação geral e dos cursos técnicos, além de gastarem tempo com deslocamento para o campus e de retorno às suas residências (fora as dificuldades de acesso a transporte escolar pelos municípios), o que não contribui para nutrir diariamente suas relações familiares com mães, pais, irmãos/ãos e parentes. A despeito desses contextos adversos, as famílias labutam para ter uma vida diária digna tendo a escola como uma das instituições auxiliares. Em ataque aos aspectos socioeconômicos – que certamente afetam as trajetórias escolares –, o Instituto oferece assistências que incluem o acesso a auxílios financeiros para permanência exitosa das/os estudantes, atenuando assim as condições de extrema pobreza e outras vulnerabilidades.

Considerando o perfil majoritário das/os estudantes que ingressam nas escolas públicas em nosso país, que estão submetidas/os ao agravamento das vulnerabilidades socioeconômicas assim como seus núcleos familiares, retra-

to que também se revela na particularidade do IFS – Campus Lagarto –, é fundamental reafirmarmos que o acesso à educação pública deve ser associado às garantias das condições de permanência e êxito no contexto escolar. Nesse alinhamento, o conjunto dessas ações é caracterizado como “[...] Assistência Estudantil, enquanto política de enfrentamento ao velho e crônico enigma da evasão, da repetência e, especialmente, das desigualdades econômicas, sociais e culturais, como traços presentes na educação brasileira”. (Nascimento, 2014, p. 73).

Entendemos que outras políticas estudantis se fazem necessárias na promoção do sucesso escolar. E em razão disso demarcamos a necessidade de ampliação das ações de Assistência Estudantil mediante a materialização das ações nas áreas previstas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), através do Decreto nº 7.234/2010, que regulamenta as ações de Assistência Estudantil, quais sejam:

I. moradia estudantil; II. alimentação; III. transporte; IV. atenção à saúde; V. inclusão digital; VI. cultura; VII. esporte; VIII. creche; IX. apoio pedagógico; e X. acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. (Brasil, 2010).

As políticas de acesso, permanência e êxito também precisam ser orientadas pela premissa da inclusão socioeducacional. A educação inclusiva tornou-se cada vez mais um foco de debate nas discussões sobre o desenvolvimento de políticas e práticas educativas em todo o mundo. Originalmente, o movimento de educação inclusiva concentrava-se principalmente em pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem. Esta suposição pode ser vista na literatura e em vários documentos legislativos. Mais recentemente, o conceito de inclusão expandiu-se para abranger aqueles que estão em risco de marginalização ou exclusão por qualquer motivo. Pode ser pensada como

uma abordagem que procura abordar “barreiras à aprendizagem e à participação” e fornecer “recursos para apoiar a aprendizagem e a participação” (Smith et al., 2021; Pereira et al., 2015).

Salientamos que se entende como barreiras:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]. (Brasil, 2015).

As barreiras são classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias [...]. (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva em que inclusão e diversidade dialogam, o conceito amplo de inclusão pode ser visto em todas as atividades, incluindo aquelas consideradas extras ou cocurriculares, que aumentam a capacidade das escolas para responder à diversidade. Algumas dessas razões estão associadas à capacidade, gênero, raça, etnia, língua, situação de cuidados, situação socioeconômica, deficiência, sexualidade ou religião. Uma das principais razões para esta abordagem mais ampla é que muitos destes fatores interagem ou

atuam em combinação e podem resultar, em última análise, em marginalização ou exclusão (Tenório et al., 2015).

Assim, na intervenção multidisciplinar, especialmente junto às famílias e à comunidade estudantil, bem como aos demais profissionais da escola, busca-se fortalecer a escuta e o acolhimento institucional e, a partir daí, planejar e promover ações que contribuam para o fortalecimento da inclusão socioeducacional, além da permanente atuação no acompanhamento e nas orientações às famílias e às/aos estudantes.

Entre as atividades desenvolvidas pela equipe multidisciplinar que dão materialidade à concepção ampliada de inclusão, destacam-se palestras, encontros e seminários com abordagens sobre autismo, inclusão, respeito e diversidade, disciplina e afetos, combate à LGBTQIAPN+fobia, ao racismo e à intolerância religiosa; projetos que versam acerca da autoestima no contexto educacional e dos estilos e processos de aprendizagens; oficinas de audiodescrição e acessibilidade das con(vivências) educativas; mostra de artes; campanha de incentivo à prática esportiva e de exercício social ligado à inclusão e à diversidade.

No contexto educacional, todas/os as/os membras/os da escola devem ser envolvidas/os no processo de ensino-aprendizagem, não importa a função que exercem, saber acolher e mostrar caminhos que auxiliem no seu desenvolvimento intelectual e social fará das/os aprendentes pessoas independentes e ajudará a construir sua autonomia.

O trabalho inclusivo ajuda a construir uma sociedade igualitária, não apenas pensar em um mundo melhor, mas em algo que enriqueça a nossa vida com a valorização da diversidade tornando a/o sujeita/o única/o, que é isso o que somos, pessoas ímpares, cada uma/um dentro de suas individualidades. A técnica de inclusão na escola é de suma importância para afiançar que todas/os as/os estudantes, independentemente de suas habilidades e preci-

sões, tenham ingresso garantido a uma educação de qualidade em um espaço seguro e acolhedor onde seus conhecimentos sejam enriquecidos.

Quanto aos aspectos socioafetivos e socioemocionais, em especial, após a pandemia da covid-19, tornou-se mais evidente às/aos profissionais do campus o quadro de adoecimento emocional de estudantes e familiares. De lá para cá, temos atendido casos recorrentes de estudantes com elevados graus de ansiedade, fobias diversas, autoagressão, depressão, ideação suicida e, infelizmente, acometimento de suicídio. Casos em que não conseguimos tecnicamente dar conta, contudo buscamos suporte junto ao poder público e às famílias, e ajudando às/aos estudantes e suas famílias por meio do acolhimento institucional, do encaminhamento para outros órgãos e também com orientações para que possam lidar com os desafios do sofrimento psíquico com apoio dessas outras instituições operadoras de políticas públicas e da escola. O engajamento da/o discente, o apoio da família e da equipe multidisciplinar da escola têm se mostrado essencial para o enfrentamento de tais situações, pois reverberam na aprendizagem afetando a memória, a atenção e o processamento cognitivo das informações.

Embora não possam ser responsabilizadas por condições e eventos adversos enfrentados pelas/os estudantes, as famílias são relevantes para o enfrentamento, principalmente quando se trata de adolescentes e jovens em processo de amadurecimento físico e mental. No entanto, é comum nos depararmos com famílias desprovidas de recursos econômicos, materiais, sociais e culturais suficientes para subsidiar a juventude, posto que, no ventre dessas carências e impotência, identificamos crises familiares, as quais, a nosso ver, são, antes de tudo, crises da/o indivíduo/o e do casal que desestabilizam a família. Tais crises podem comprometer seriamente as relações entre mães, pais e filhas/os, enfraquecendo todas/os as/os envolvidas/os (Féres-Carneiro, 1998; Petrini; Dias, 2016; Mosmann; Wagner; Sarriera, 2008), especialmente quando está em jogo o casal, não raro, resultando em separações e divórcios.

Nesse panorama, fora a exceção, a equipe multiprofissional encara situações complexas envolvendo famílias com casais separados, nos quais as mães não dispõem mais do suporte paterno ou de outras/os familiares, assumindo total responsabilidade pelo cuidado e subsistência das/os filhas/os; e com casais que, embora juntos, estão em situação de crise ou sem nutrir qualidade conjugal satisfatória para manter a relação. Numa compreensão orgânica, sistêmica de família (Minuchin, 1982), a crise da conjugalidade, se não resolvida, afeta toda a rede familiar. Somado a tudo isso, a/o estudante tem que enfrentar as desafiantes mudanças físicas e psicossociais da adolescência, ou particularidades das juventudes, e os encargos acadêmicos, sejam do Ensino Médio ou do Ensino Superior, a depender do nível em que estiver inserida/o na dinâmica educacional. Mudanças que também podem afetar os vínculos familiares, as relações de sociabilidades e profissionais, dados os impactos que as vulnerabilidades sociofamiliares provocam no cotidiano familiar e social, assim como nos projetos de vida, os quais abarcam os projetos profissionais.

Como resultado do número crescente de separações e divórcios, compreendemos que a ausência do pai ou figura paterna (padrasto, tio, avô) e/ou da mãe ou figura materna (madrasta, tia, avó), que devem assumir papel de corresponsável pela educação da criança e/ou da/o adolescente, pode impactar negativamente o desenvolvimento destas/es. Para agravar, no caso da mãe ou figura materna, tendo que trabalhar para sustento da família, com pouco ou nenhum auxílio da/o ex-companheira/o, se vê sobrecarregada com demandas que outrora deveriam ser divididas com a/o companheira/o. Sem contar que o aumento do trabalho feminino fora do lar não tem encontrado, em sua maioria, o aumento de compensação ou participação da/o companheira/o nos serviços domésticos, que são repassados para as/os filhas/os adolescentes, inclusive o cuidado com irmãos/ãos menores.

Por outro lado, concordamos que a saída da mãe ou do pai de casa por motivo de separação ou divórcio não a/o isenta de manter suas responsa-

bilidades maternas ou paternas (Cervený; Chaves, 2010), mas o que vemos historicamente é a ausência de responsabilização afetiva, social e financeira por parte dos pais, enquanto as mães acumulam o rol de desafios e responsabilidades da sobrevivência familiar e do processo educacional das/os filhas/os, adoecendo diante dos papéis e das exigências que a sociedade as impõe.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação família e escola esteve na centralidade desse processo reflexivo coletivo, resgatando e “traduzindo” as complexidades das sociabilidades familiares e dos desafios da inclusão socioeducacional, entrecruzando acesso, permanência e êxito nos marcos da educação pública. As lentes multidisciplinares ampliaram as análises aqui referenciadas e subscritas pela experiência prática, compartilhada no cotidiano das abordagens e intervenções profissionais com a comunidade estudantil atendida e, nessa mesma dinâmica institucional, com as famílias.

Resta pontuar que a referida equipe multidisciplinar se empenha a, no mínimo, acolher essas diferentes famílias com suas dificuldades, com absoluta impotência (muitas vezes) e vulnerabilidades e orientá-las na condução das trajetórias escolares das/os discentes. Dadas as complexidades dos casos, entendemos que somente uma equipe formada por diferentes profissionais lançando, portanto, um olhar multidisciplinar nos casos, pode encontrar soluções, mediações ou contribuir com que as/os demandantes as encontrem, sem dispensar o suporte de outras/os profissionais fora da escola ou instituições públicas e particulares que podem somar no acolhimento das/os estudantes e dos seus respectivos núcleos familiares.

Reafirmamos, também, que incentivamos as famílias a desenvolverem recursos próprios (individuais ou coletivos) para que enfrentem as circunstâncias adversas as quais lhes afetam sem depender de outras instâncias, daí

mantermos janelas de diálogo abertas e incentivarmos a participação delas no campus para se aproximarem mais da realidade institucional e das expressões ali trazidas ou vivenciadas pelas/os estudantes no contexto acadêmico-escolar e também pelas equipes profissionais.

É nessa relação da família com a escola que se fortalece o reconhecimento das diferenças e da diversidade, abrindo caminhos para a escuta, o acolhimento, as práticas socioeducativas inclusivas e, ainda, o estreitamento dos vínculos institucionais e sociais para que a caminhada acadêmica e da vida social seja trilhada com o amparo da família e das/os profissionais que atuam na escola.

Sabe-se que a inclusão começa com pequenos gestos os quais, ao serem praticados, podem transformar vidas. O simples fato de ouvir atentamente às necessidades de uma pessoa e ajudá-la a enfrentar os desafios propostos pela vida pode ser uma forma de potencializar suas conquistas e subsidiar o caminhar social, individual e coletivo, par e passo, face aos processos de subjetividades, individuação, sociabilidades vivenciados e ao quadro de vulnerabilidades que nossas/os estudantes e suas famílias enfrentam dia após dia.

Como desfecho, o estudo aponta a confirmação de que a sociedade contemporânea é fortemente marcada pela diversidade de arranjos familiares que configuram múltiplas relações com a escola, requerendo, das equipes multidisciplinares, distintas abordagens para educar de forma inclusiva.

Que possamos transcender, prosseguir, além de muros, e reafirmar o comprometimento com a inclusão socioeducacional, aliada à relação família-escola, reoxigenando o espírito que possa combater todo o tipo de preconceito e paradigma, como também as barreiras que impedem a nossa comunidade estudantil (e suas famílias) de atravessar o horizonte e chegar onde deseja. Mas, para isso, é necessária a criação de políticas públicas com práticas inclusivas em todos os campos da vida, e assim, possamos construir uma sociedade com

respeito, afeto e empatia, com acesso a direitos. Essa é uma marcha coletiva!

REFERÊNCIAS

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A. Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas psicol.**, 5 (3), p. 33-49, 1997.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A.; FISCHMANN, R. **Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância**. SP: Edusp, 2001.

BRASIL. Decreto nº 7.234, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES. de 19 de Julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). de 6 de Julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Ministério da Educação, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRAZELTON, T. B. **Cuidando da Família**. Martins Fontes. Trad. Luís Carlos Borges, 1991.

BRONFENBRENNER, U. **Making Human Beings: Human Bioecological Perspectives on Human Development**. Sage: Califórnia, 2004.

CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CERVENY, C. M. O.; CHAVES, U. H. Pai? Quem é este? A vivência da paternidade no novo milênio. In: MOREIRA, L. V. C.; PETRINI, G.; BARBOSA, F. B. (Orgs.). **O Pai na Sociedade Contemporânea**. Salvador, EDUSC, 2010.

CHIRBAN, J. **Changes in the Family: Impact on Child Relationships**. 2015. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/blog/age-un-innocence/201504/changes-in-the-family-impact-child-relationships>. Acesso em: 13 mai. 2024.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2. ed. v. 1, Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Universidade de Brasília-UnB, Brasil, **Paidéia**, 17 (36), p. 21-35, 2007.

DONATI, P. **Família no Século XXI: abordagem relacional**. Trad. João Carlos Petrini. SP: Paulinas, 2008.

EGREE, E. M. Social Changes in Women's Roles, Families, and Generational Ties. **Journal of the American Society on Aging**, 2, p. 63-70, 2017.

FELDMAN, R. D.; OLDS, S. W.; PAPALIA, D. **Desenvolvimento Humano**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed. Trad. Carla Filomena Pinto Vecesi e colaboradores, 2010.

FÉRES-CARNEIRO, T. Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2 (11), p. 379-394, 1998.

FINCHAM, F. D. Marital conflicts: Correlates, structure, and context. Current Directions. **Psychological Science**, 12, p. 23-27, 2003.

GARCIA, M. L. T.; TASSARA, E. T. de O. Estratégias de Enfrentamento do Cotidiano Conjugal. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 3(14), p. 635-642, 2001.

GONÇALVES, A. L. **Conjugalidade e gestão do orçamento doméstico: descrição e análise de aspectos psicológicos e relacionais dos casais entrevistados**. 2016. 174p. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - UNESP, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de

Ciências, Bauru, 2016.

GOULART, V. R.; VAGNER, A. Os conflitos conjugais na perspectiva dos filhos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 65(3), p. 392-408, 2013.

GRUSEC, J. E. Socialization Processes in the Family: Social and Emotional Development. **Rev. Psychol.**, 62, p. 243-269, 2011.

HAMEISTER, B. R. **Conjugalidade e Parentalidade**: a reverberação do conflito conjugal na família. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, 2015.

JABONSKI, B. **Até que a vida nos separe**: a crise do casamento contemporâneo. Rio de Janeiro: AGIR, 1991.

KIRCHLER, E.; ROLDER, C.; HOLZL, E.; MEIER, K. **Conflict and decision making in close relationships**: love, money and daily routines. 1. ed. Reino Unido: Psychology Press, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MAHFOUD, M. **Experiência Elementar em Psicologia**: aprendendo a reconhecer. Belo Horizonte: Universa e Artesã Editora, 2012.

MARSICO, G.; IANNAcone, A. The Work of Schooling. In: J. Valsiner (Orgs.). **Oxford Handbook of Culture and Psychology**, New York: Oxford University Press, p. 830-868, 2012.

MARTINS, E. M. A. **Família e o Processo de Individuação na Perspectiva de Murray Bowen**. 2005. (Dissertação de Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - UCSAL, Universidade Católica do Salvador, 2005.

MAUSS, M. **Ensaio sobre a Dádiva**. Lisboa: Edições 70, p. 49-78, 2001.

MINUCHIN, S. **Famílias: funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

MOSMANN, C.; ZORDAN, E. P.; WAGNER, A. A Qualidade Conjugal como Fator de Proteção do Ambiente Familiar. In: Wagner, A. (Orgs.). **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MOSMANN, C.; ZORDAN, E. P.; WAGNER, A.; SARRIERA, J. C. A qualidade conjugal como preditora dos estilos educativos parentais: o perfil discriminante de casais com filhos adolescentes. **Psicologia: Lisboa**, 22, p. 161-182, 2008.

NASCIMENTO, Ana Paula Leite. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. 153p.

NICHOLS, M. P.; SCHWARTS, R. C. **Terapia familiar: conceitos e métodos**. Trad. Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Brasília, 1 (27), p. 99-108, 2010.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Contributos para a aprendizagem da escrita. Dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. **Exedra**, p. 195-208, 2015.

PETRINI, G. C.; DIAS, M. C. Relações Conjugais e Familiares na Sociedade Contemporânea. In: MOREIRA, L. V. C. (Org.). **Relações Familiares**. v. 2. Curitiba: CRV, 2016.

PETRINI, G. C.; DIAS, M. C. **Família no debate cultural e político contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2013.

PETRINI, G. C. A relação nupcial no contexto das mudanças familiares. In: JACQUET, C.; COSTA, L. F. (Org.). **Família em Mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, p. 15-34, 2004.

PETRINI, G. C. **Pós-modernidade e família**: um itinerário de compreensão. São Paulo: EDUSC, 2003.

PRATA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e Adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, 2 (12), p. 247-256, 2007.

RABINOVICH, E. P.; MOREIRA, L. V.; FRANCO, A. Papéis, comportamentos, atividades e relações entre membros da família baiana. **Psicologia e Sociedade**, 24 (1), p. 139-149, 2012.

SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC, 2000.

SINGLY, F. **Família e Individualização**: O nascimento do ‘indivíduo individualizado’ e seus afetos na vida conjugal e familiar. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

SMITH, M.; FLACK, F. Data Linkage in Australia: The First 50 Years. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 18 (21), 2021.

SOUZA, F. K.; STORINO, C.; MELO, A. K. L. Olhares Interdisciplinares sobre Famílias no Contemporâneo. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 48, n. 57, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Fabio/Downloads/4608-Texto%20do%20artigo-21136-1-10-20211216%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Fabio/Downloads/4608-Texto%20do%20artigo-21136-1-10-20211216%20(3).pdf). Acesso em: 13 abr. 2024.

SOUZA, F. K. Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. **Revista de Ciências Humanas**, v. 51, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n1p124>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SZYMANSKI, H. **A relação família-escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Plano, 2001.

TENÓRIO, Robinson Moreira; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil**. Projeto Equidade no Ensino Superior. Faculdade de Educação – FAGED, 2015.

WINNICOT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. SP: Martins Fontes, 2013.

WORTHINGTON JR, E. L.; HOOK, J. N.; SCHERER, M.; WADE, N. G.; MILLER, A. J.; CANTER, D. E.; BERRY, J. W.; DAVIS, D. E.; GRIFFIN, B. J.; RIPLEY, J. S.; YARHOUSE, M.; SHARP, C. P.; CAMPANA, K. L. Forgiveness-Reconciliation and Communication-Conflict-Resolution Interventions Versus Retested Controls in Early Married Couples. **Journal of Counseling Psychology**, 1, p. 14–27, 2015.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ADENILDE DE SOUZA DANTAS



Autodescrição da foto:

Adenilde de Souza Dantas, é negra, está usando óculos no formato gatinho na cor preta, possui cabelos lisos castanho escuro, cortados na altura dos ombros no formato Chanel com franja. Está vestindo uma blusa da cor lilás escuro. Está usando uma maquiagem discreta com batom nude. Tirou a foto com a mão próxima ao rosto sem sorrir.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe UFS (2023). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Especialista em Literatura Portuguesa e Brasileira pela Faculdade Pio Décimo (2010). Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (2008) e Magistério para o Ensino de 1º Grau (curso técnico de nível médio) (1998). Professora da rede Pública Estadual de Ensino de Sergipe e da rede Pública Municipal de Ensino de Nossa Senhora do Socorro/SE desde 2005. Participa do Grupo de Pesquisa do CNPq: Educação, Formação, Processos de Trabalho e Relações de Gênero, da UFS desde 2015. Desenvolve estudos sobre relações de gênero e poder no espaço sindical da educação. Dirigente sindical no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Ensino de Sergipe (Sintese), onde exerce o cargo de Diretora do Departamento Jurídico. Dirigente da Central Única dos Trabalhadores (CUT/SE), onde exerce o cargo de Diretora na Secretaria da Mulher Trabalhadora da CUT/SE.

E-mail: adidantas77@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6149851183092838>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0825-1456>

ANABELA MAURICIO DE SANTANA



Autodescrição da foto:

Anabela Maurício de Santana é parda, cabelos crespos curto, usa óculos na cor marrom claro, blusa bege, colar preto, brincos pequenos e relógio na cor cinza e batom nude. Está sentada à mesa.

Assistente Social e Pedagoga. Mestra e Doutora em Educação pela UFS/SE. Atualmente trabalha como Assistente social no Pronto Socorro do Hospital de Urgência Governador João Alves Filho - HUSE e no Centro de Hemoterapia de Sergipe – HEMOSE. Membro do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPQ: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero.

E-mail: anab.santana@hotmail.com

Currículo: <https://lattes.cnpq.br/8610500312810320>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7048-7502>

ANA PAULA LEITE NASCIMENTO



Autodescrição da foto:

Fotografia colorida de Ana Paula Leite Nascimento, com o fundo branco. Mulher parda ao centro, sorrindo. Olhos castanhos escuros, cabelos castanhos escuros na altura do ombro. Usando óculos de grau na cor rosa goiaba, batom roxo nos lábios, brincos dourados, blusa branca com a frase assistentes sociais nas escolas na cor verde.

Assistente social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), lotada no Campus Lagarto desde 2009. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/2009). Especialista em Escola e Comunidade (UFS/2010). Mestra em Serviço Social (UFS/2014). Doutora em Educação (UFS/2019). Pós-doutora em Educação (UFS/2021). Conselheira Vice-presidenta e Presidenta (2011-2014) do Conselho Regional de Serviço Social (CRESS/SE). Coordenadora de Formação Política e Sindical (2019-2020) e Coordenadora geral (2022-2024) do Sinasefe Sergipe. Conselheira Fiscal (2020-2023) da Associação Brasileira de Prevenção da Evasão na Educação Básica, Profissional e Superior (ABAPEVE). Participa de Comitês Científicos como avaliadora *ad hoc*. Participa do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero (UFS). Realiza pesquisas nas áreas de Serviço Social, Formação Profissional, Trabalho, Inclusão, Política Social, Educação, Assistência Estudantil, Juventudes, Gênero, Sexualidades, Feminismos, Transfeminismos, Movimentos Sociais, entre outras.

E-mail: paulajcbrasil@yahoo.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1996685014561195>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2050-1596>

DÉBORA LIMA SIQUEIRA



Autodescrição da foto:

Débora Lima Siqueira é uma mulher parda de pele morena, na foto está com os cabelos longos, pretos e cacheados soltos e tem olhos pretos. Está usando uma blusa de cor creme, brincos de prata, está sorrindo, numa imagem de colo e rosto, com um cenário de uma parede verde piscina ao fundo.

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Psicodrama pela PROFINT. Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela Universidade Católica Dom Bosco. Mestranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano na Universidade de São Paulo. Atua como psicóloga no Instituto Federal de Sergipe. Foi membro da diretoria da seção Sergipe do Sindicato nacional dos servidores federais da Educação básica, profissional e tecnológica durante o período de 2016-2020.

E-mail: deboralimase@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3991270000259188>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7611-6646>

FÁBIO KALIL DE SOUZA



Autodescrição da foto:

Fotografia colorida em primeiro plano (do peito para cima), em close de Fábio Kalil de Souza. Homem de meia idade, pardo, altura mediana, olhos e cabelos castanhos escuros, lábios carnudos, nariz largo, complexão franzina. Vestido de terno azul, camisa branca e gravata azul.

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-UFS (2023). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA (2010) e Especialista em Educação e Tecnologias da Comunicação e Informação pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2007). Graduado em Pedagogia pela UFBA (2005). Foi membro da Comissão Própria de Avaliação-CPA da Faculdade AGES/Campus Lagarto. Foi professor (especialização) na Escola de Gestores/MEC e tutor (graduação) na Universidade Tiradentes-UNIT. Pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe- IFS/Campus Lagarto e atua nos seguintes temas: Formação de Professores, Coordenação Pedagógica, Educação Profissional e Família e Educação.

E-mail: fabioksouza@gmail.com

Curriculo: <http://lattes.cnpq.br/2515453769726536>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0323-5791>

GISELIANE MEDEIROS LIMA



Autodescrição da foto:

Giseliane Medeiros Lima, é branca, está usando maquiagem, possui os cabelos lisos e loiros. Está vestindo uma blusa de manga cumprida na cor amarelo bem claro e uma calça de cor cinza neutro. Está sorrindo, sentada com as mãos nas pernas. Tirou a foto em um cenário branco no fundo.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2019-2022). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS (2016-2018). Especialista em Educação, em Gênero e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019-2021). Especializando-se em Educação Infantil. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2011-2015). Pesquisadora do Grupo de Estudos vinculado ao CNPq intitulado: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero.

E-mail: profa.giseliane.medeiros@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1024832298280805>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6065-5875>

INGREDI PALMIERI OLIVEIRA



Autodescrição da foto:

Fotografia colorida, em primeiro plano (do peito para cima), em close de Ingrid Palmieri Oliveira, mulher, parda, cabelos cacheados, castanhos e curtos (na altura da nuca), olhos castanhos e usa óculos com armação na cor marrom. Está vestindo blusa verde de gola alta e sem mangas e usando batom e brincos na cor vinho.

Graduada (2009) e Mestra (2014) em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS (Campus Aracaju) desde 2009. Atuou ainda como Assistente Social do Hospital de Urgências de Sergipe - HUSE (2010-2011) e na equipe técnica do Programa Mulheres Mil/PRONATEC, vinculado ao IFS (2014). Compôs duas gestões do Conselho Regional de Serviço Social - 18ª Região – CRESS/Sergipe de 2011 a 2016. Compôs a gestão do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE – Seção Sergipe (2016-2018). Desenvolveu pesquisas na área de Trabalho, Educação, Formação e Exercício Profissional do Assistente Social.

E-mail: ingredi.palmieri@gmail.com

Curriculo: <http://lattes.cnpq.br/885290084685903>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1672-0585>

IRENE DE SOUZA AMARANTE CONCEIÇÃO



Autodescrição da foto:

Fotografia colorida de Irene de Souza Amarante Conceição, mulher de pele clara, cabelos curtos e loiros, rosto arredondado, olhos castanhos claros, lábios finos com batom vermelho. Está vestida com uma blusa polo branca de gola vermelha.

Licenciada em Pedagogia (2014) pela AGES. Pós-graduada em Psicopedagogia (2015) pela Faculdade São Luís de França. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia (2021) pela Faculdade São Luís de França. Licenciada em História (2022) pela UNAR – Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”. Trabalha como Psicopedagoga no Apoio Pedagógico, contrato temporário, no Instituto Federal de Sergipe – IFS.

E-mail: ireneamarante1971@gmail.com

Currículo: <https://lattes.cnpq.br/9193908768452722>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6978-0120>

ISABELLE PINTO MENDONÇA



Autodescrição da foto:

Isabelle Pinto Mendonça é parda, está usando maquiagem leve, óculos redondos de aros marrom e hastes e ponte douradas e blusa branca de seda com renda. Possui cabelos cacheados e olhos de cor castanho escuro. Está sorrindo em um cenário natural, com iluminação do sol e gramas verdes.

Bacharela em Direito e em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Mestra em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: isabellepmendonca@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3901567546413592>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7928-1778>

JISELDA MEIRIELLY DE FRANÇA



Autodescrição da foto:

Jiselda Meirielly de França, tem pele clara, possui cabelos castanhos longos e ondulados. Está com brincos e colar com pingente em formato de coração, na cor dourada e sorrindo. Tirou a foto em um cenário branco, usando maquiagem leve. Está vestindo uma blusa na cor rosa, brincos e corrente dourada, está sorrindo no momento da foto e tirou a foto em um cenário branco.

Graduada em Letras Português (Universidade Federal de Sergipe/UFS). Graduada em Pedagogia, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura; em Direitos Infanto-Juvenis no Ambiente Escolar - Escola que Protege (Universidade Federal de Sergipe/UFS). Especialista em AEE - Atendimento Educacional Especializado. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Coordenadora do Programa Sergipe Alfabetizado (2013/2014). Professora do Pronatec-IFS (2019-2020). Tutora Presencial (Universidade Federal de Sergipe/CESAD (2017-2019). Tutora EAD Universidade Federal de Sergipe/CESAD (atual). Professora da rede municipal de ensino de Aracaju (atual). Professora de Educação Básica - disciplina: Português/Secretaria de Estado da Educação SEDUC-SE (atual). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE). Integrante do grupo de pesquisa: Educação, Formação, Processo de trabalho e Relações de gênero.

E-mail: jiseldameirielly.98@gmail.com

Currículo: <https://lattes.cnpq.br/5677037818961064>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6716-3691>

JOSÉ RODOLFO SILVA SIQUEIRA



Autodescrição da foto:

Foto da parte superior do tronco de José Rodolfo Silva Siqueira, homem pardo, de cabelos curtos pretos, olhos pretos, sorrindo, de braços cruzados, usando camisa de tecido azul com mangas compridas, com fundo da imagem na cor branca.

Graduado em História - Universidade Leonardo da Vinci, Uniasselvi, Brasil (2008-2011). Graduado em Pedagogia - Faculdade de Ciências de Wenceslau Bras, Facibra, Brasil (2017-2018). Graduado em Licenciamento Pleno em Pedagogia - Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, FACIBRA, Brasil (2018-2019). Especialista em Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em EJA (2018-2020); em Educação do Campo e Práticas Pedagógicas em EJA (2018-2020). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial (2018-2019); em Preceptoria (2014-2014); em Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (2013-2014). Cursos técnicos profissionalizantes em Auxiliar de Farmácia, em Instrumentação Cirúrgica, Técnico em Massagem, Técnico em Necrópsia. Terapeuta Holístico - Instituto RS de Educação - Terapias Holísticas. Trabalha como Psicopedagogo no Instituto Federal de Sergipe – IFS, no Campus Lagarto. Professor da Educação Básica da EMEF Oviêdo Teixeira.

E-mail: rodolfo.professor2008@yahoo.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8566171116606428>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9863-7338>

JULIANE BARBOSA TAVARES



Autodescrição da foto:

Imagem de uma mulher parda, cabelo castanho escuro longo, está sorrindo e com as mãos na cintura, veste camisa manga longa de botão na cor azul. Ao fundo algumas plantas verdes. Local aberto.

Assistente Social no Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe - Ipaese. Perita Externa Assistente Social do Tribunal de Justiça de Sergipe. Mestra em Serviço Social e Especialista em Gestão do Trabalho e Educação em Saúde pela Universidade Federal de Sergipe. Participa como membra titular do Conselho Municipal e Estadual da Pessoa com Deficiência e do Conselho Municipal da Assistência Social de Aracaju. Integrante da Comissão de Auto Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFS, e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Serviço Social (GEPSSO). Possui atuação junto a movimentos sociais na luta por moradia em ocupações urbanas desenvolvendo atividades com mulheres sobre maternidade, políticas públicas e direitos sociais. Dispõe de experiência em pesquisa nas áreas: Educação; Saúde Mental; Serviço Social e Gênero; Violência contra a Mulher e Educação em Saúde.

E-mail: jullianebarbosatavares@hotmail.com

Curriculo: <http://lattes.cnpq.br/5701995056818594>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0251-2953>

KARINA SANTANA CRUZ



Autodescrição da foto:

Karina Santana Cruz é branca, com cabelos longos loiros na altura dos ombros, tem olhos castanhos, está sorrindo e com maquiagem discreta, batom vermelho, usa óculos redondos de grau e veste jaleco branco.

Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Sergipe. Mestre e Doutora em Ortodontia pela FOB-USP. Pós-Doutora em Educação, Saúde e Trabalho pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Foi Professora Substituta de Ortodontia da Graduação da UFS (2003-2004) e Professora Voluntária da Graduação na mesma instituição. Professora do Curso de Especialização em Ortodontia da UNIT-SE (desde 2008). Professora Convidada do Curso de Pós-Graduação em Ortodontia do Prado Institute Lisboa e Porto/Portugal (2000). Presidenta da Associação Brasileira de Ortodontia, Seção Sergipe ABOR-SE. Foi Diretora Científica da ABOR-SE (2014-2015); Diretora de Comunicação da ABOR-SE (2012-2013); Secretária Geral da ABOR-SE (2010-2011); Diretora Científica da ABOR-SE (2008-2009). Atua principalmente nos seguintes temas: diagnóstico e plano de tratamento ortodôntico preventivo, interceptativo e corretivo, mecânica ortodôntica, laserterapia, harmonização facial na corre.

E-mail: clinose@bol.com.br

Curriculo: [http://latte/UFS\)cnpq.br/9796825747059066](http://latte/UFS)cnpq.br/9796825747059066)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5843-2258>

MANUELA RODRIGUES SANTOS



Autodescrição da foto:

Sou uma mulher trans, parda, com cabelos longos pretos, organizados em um rabo de cavalo. Visto um vestido de alça preto com decote em “V”. Uso duas argolas grandes pratas nas orelhas e óculos vermelhos que combina com meu batom também vermelho. Estou sorrindo. Ao fundo, tenho uma parede branca, à esquerda uma estante branca com livros e à direita, na altura de minha cabeça um nicho também branco.

Sou um corpo território que é mulher trans, filha, tia, neta, amiga, ativista, pesquisadora, professora de língua portuguesa do Instituto Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão. Graduada em Letras Português-Francês (UFS). Mestra em Sociologia (UFS). Doutora em Literatura (UnB). Desenvolve estudos ligados a Teorias da narrativa; Poéticas contemporâneas; Estudos de Gênero e Crítica Literária Feminista; Teoria e Políticas Cuir; Estudos Trans, Transfeminismo; Representações das dissidências sexuais e de gênero na Literatura Brasileira Contemporânea e Literaturas de autoria trans latino-americanas.

E-mail: manuela.rodrigues@ifs.edu.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6532768296104142>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1867-8293>

MARCELO RIBEIRO SANTANA



Fotografia colorida, em primeiro plano (do peito para cima), em close de Marcelo Ribeiro Santana, homem, branco, cabelos escuros e olhos castanhos. Vestido com uma camisa cinza escura, usando óculos de grau com armação na cor preta. Ao fundo, paisagem da natureza com um lago e diversas árvores.

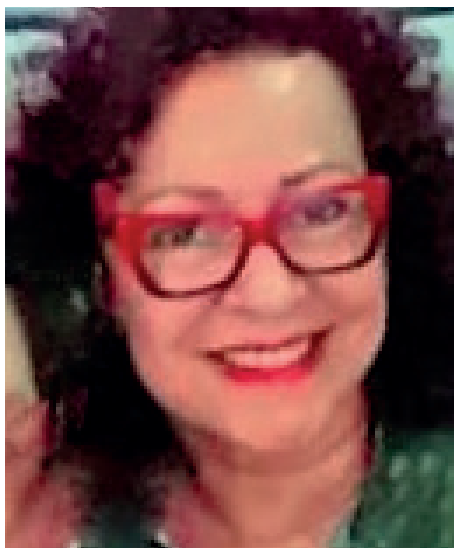
Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/2016). Especialista em Política e Gestão Educacional pela Cruzeiro do Sul. Foi Pedagogo-área do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Atualmente é Pedagogo-área do Instituto Federal de Sergipe (IFS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

E-mail: marcelogse@yahoo.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3003860461971855>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4378-0349>

MÁRCIA SANTANA TAVARES



Autodescrição da foto:

Fotografia colorida de Márcia Santana Tavares, mulher com cabelos curtos, encaracolados e vermelhos, sorrindo. Usa óculos de grau em tons de vermelho e batom vermelho, que contrastam com o vestido estampado em tons de verde. Ao fundo, parede branca.

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (1982). Mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe (2004). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2008). Pós-doutora na Universidade Federal de Sergipe (2019). Atualmente é professora Associada I do Curso de Serviço Social da Universidade Federal da Bahia; professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Mulheres, Gênero e Feminismo - PPGNEIM/UFBA e de Serviço Social (PPGSS/UFBA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM. Líder do grupo de pesquisa NEIM - Gênero Poder e Políticas Públicas (CNPq). Membro do Laboratório de Estudos de Femicídios (LASFEM), membro do grupo de Estudos Desigualdades Sociais, Políticas Públicas e Serviço Social (UFBA) e do Observatório pela Aplicação da Lei Maria da Penha - OBSERVE/NEIM/UFBA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Mulheres, Gênero e Feminismo - PPGNEIM/UFBA. Desenvolve estudos voltados aos temas: relações de gênero e suas intersecções com raça/etnia e geração entre outros, marcadores de opressão, práticas e representações sociais, memórias e narrativas, lutas e resistências das mulheres, relações familiares e cuidado; gestão, monitoramento e avaliação de políticas públicas, mais especificamente, as políticas de gênero, de enfrentamento à violência contra as mulheres e de assistência social.

E-mail: marciatavares1@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9948943434197165>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2165-4594>

MARGARIDA MARIA ARAUJO BISPO



Autodescrição da foto:

Margarida Maria Araujo Bispo é negra, possui cabelos castanhos escuros ondulados está vestindo uma camiseta laranja e sorri.

Professora de Literatura. Mestra em Letras pela UFS/SE. Doutoranda em Educação pela UFS/SE. Docente efetiva da Rede Estadual de Sergipe e do Município de Tobias Barreto/SE. Professora colaboradora da Universidade Federal de Sergipe no Departamento de Letras. Membro do Grupo CNPq Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero e do Centro Internacional e Multidisciplinar de Estudos Épicos (CIMEEP), ambos ligados ao CNPq.

E-mail: rainhamargo@hotmail.com

Curriculo: <http://lattes.cnpq.br/5332921575293509>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2754-7455>

MARIA HELENA SANTANA CRUZ



Autodescrição da foto:

Maria Helena Santana Cruz é branca com olhos castanhos claros, cabelos curtos alourados. Usa óculos de grau, com armação Retrô Tartaruga, está usando maquiagem discreta, batom nude e ostenta um leve sorriso. Veste blusa de crepe estampada com flores coloridas, usa um colar de pérolas com pingente e brincos pérolas pequenas.

Professora Emérita da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-Doutora em Sociologia da Educação. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação nos cursos de Mestrado e Doutorado (PPGED) e do Mestrado em Serviço Social (PROSS) da UFS. Lidera o Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero. Coordenou, em diversas gestões, o Núcleo de Estudos Interdisciplinares de Pesquisa sobre a Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG/UFS). Foi Secretária Regional da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Sergipe (1990/1992) e Secretária Adjunta (1978/1990). Integrou o Comitê ad hoc do Programa Pró-Equidade de Gênero da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR).

E-mail: helenacruz@uol.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4620908024396665>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7794-278X>

MATHEUS ANDRADE DE MORAES



Autodescrição da foto:

Imagem da fotografia colorida, em primeiro plano, da cintura para cima em close de Matheus Andrade de Moraes, homem cisgênero de 29 anos, branco, com cabelo baixo de cor preta, nariz mediano, sem barba, de estatura baixa, magro, com olhos castanhos escuros, sorrindo. Traje com camisa de manga longa azul escura e no pescoço gravata borboleta rosa clara e ao fundo uma parede branca iluminada por luz artificial amarela.

Mestrando em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS). Bacharel em Serviço Social pela UFS. Estudante da área de gênero e sexualidade das pautas da população LGBTQIAPN+, atualmente com ênfase de análise do Estado, movimento social e Organizações não-governamentais. Escritor.

E-mail: mmoraes12@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6926936975325446>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1025-9318>

TAMIRES APARECIDA BATISTA DE OLIVEIRA



Autodescrição da foto:

Tamires Aparecida Batista de Oliveira, é negra, está maquiada, usando batom na cor terra-cota, olhos e cabelos castanhos escuros destacados pela maquiagem, cabelos bem curtos na altura das orelhas, e cacheados. Está usando um vestido nude, do busto para cima, com flores bordadas em nude. Usando brincos na cor nude com dourado e com pedras com brilho. Tirou a foto à luz do sol, sem sorrir.

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela Faculdade Amadeus (FAMA). Especialista em Educação, Gêneros e Sexualidades; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Especialista em Psicopedagogia e Especialista em Gestão Educacional, ambos pela Faculdade Facuminas de Pós-Graduação (FACUMINAS). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Faculdade José Augusto Vieira (FJAV). Atualmente cursa Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/SE). Integrante do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPQ: Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero (UFS/CNPQ). Avaliadora Ad hoc de Periódicos Científicos.

E-mail: tamires_ufs@yahoo.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4310786176532607>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2721-5859>

TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA



Autodescrição da foto:

Fotografia colorida, da cintura para cima, de Telma Amélia. Mulher branca, olhos castanhos e cabelos grisalhos e encaracolados abaixo dos ombros. Está sorrindo, com óculos de grau redondo e armação em metal na cor rose. Vestindo blusa sem mangas na cor bege, com um cordão aparente de um crachá de evento. Ao fundo existem várias pessoas de lado ou de costas, mas que não é possível identificar.

Pedagoga (UBC) e Licenciada em História (PUC-RJ). Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Pedagoga no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - IFS, atuando no Campus Lagarto. Professora aposentada da rede estadual de Sergipe. Participa de grupos de pesquisa com foco em educação, gênero, mulheres e trabalho.

E-mail: telamelia@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0189605236390985>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8087-5215>

VERA NÚBIA SANTOS



Autodescrição da foto:

Fotografia colorida, em primeiro plano (do peito para cima), em close de Vera Núbia Santos, mulher, negra, cabelos crespos na altura da nuca, rosto oval, olhos castanhos, nariz largo e lábios carnudos. Usa batom vermelho e brincos artesanais de linha vermelhos. Está de vestido branco com alças.

Assistente social. Mestra e Doutora em Serviço Social (PUC/SP). Docente efetiva da Universidade Federal de Sergipe, na graduação e na pós-graduação em Serviço Social. Avaliadora Ad hoc do INEP. Coordenadora de Graduação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - Regional Nordeste (2023/2024). Coordenadora da Rede de Pesquisa sobre o Trabalho do Assistente Social (2023/2024). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS/CNPq).

E-mail: venus_se@uol.com.br

Curriculo: <https://lattes.cnpq.br/4068015375518960>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9040-7140>

"[...] as abstrações aqui compartilhadas a título de prefácio buscaram enfatizar a importância de produções que denunciem a persistência das desigualdades que perpassam as trajetórias das mulheres, tanto no âmbito privado/familiar, quanto na esfera pública/profissional, e reforçar que, ao contrário do que defendem alguns desavisados pesquisadores, esquadrinhamos as desigualdades estruturantes que ainda nos atingem e desqualificam, inclusive no campo científico, descortinam possibilidades para que possamos continuar 'Vislumbrando novos espaços de debates sobre diversidade, gênero, educação e trabalho', comprovando que, não obstante o slogan, o 'lugar das mulheres [ainda não] é onde elas quiserem', e fomentem a luta por implementação de políticas públicas inclusivas e mais igualitárias.

Assim, recomendo a leitura deste livro, posto que nos incita a refletir sobre como a divisão sociossexual e racial do trabalho vem sendo produzida e reproduzida na realidade brasileira sob os acordos neoliberais. Certamente, tirou-me da inércia e reavivou inquietudes, quiçá consiga fazê-lo com outras, outros e outres que percorram suas páginas".

Salvador, fevereiro de 2024.

Márcia Santana Tavares

Universidade Federal da Bahia

AUTORAS E AUTORES

Adenilde de Souza Dantas

Anabela Maurício de Santana

Ana Paula Leite Nascimento

Débora Lima Siqueira

Fábio Kalil de Souza

Giseliane Medeiros Lima

Ingredi Palmieri Oliveira

Irene de Souza Amarante Conceição

Isabelle Pinto Mendonça

Jiselda Meirielly de França

José Rodolfo Silva Siqueira

Juliane Barbosa Tavares

Karina Santana Cruz

Manuela Rodrigues Santos

Marcelo Ribeiro Santana

Márcia Santana Tavares

Margarida Maria Araújo Bispo

Maria Helena Santana Cruz

Matheus Andrade de Moraes

Tamires Aparecida Batista de Oliveira

Telma Amélia de Souza Pereira

Vera Núbia Santos



INSTITUTO FEDERAL
Sergipe



DIPUB
Diretoria de Unidades
Informacionais e Publicações



EDITORA
IFS