



MARIANE AVELAR NATIVIDADE

**A TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS CONTRA AS
MULHERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS/ES: “QUANDO EU CRESCER, QUERO SER
IGUAL AO MEU PAI [...] É, EU QUERO FAZER COM MINHA
ESPOSA A MESMA COISA QUE ELE FEZ COM MINHA MÃE,
MATOU ELA”**

LAVRAS – MG

2020

MARIANE AVELAR NATIVIDADE

**A TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS CONTRA AS
MULHERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORAS/ES: “QUANDO EU CRESCER, QUERO SER
IGUAL AO MEU PAI [...] É, EU QUERO FAZER COM MINHA
ESPOSA A MESMA COISA QUE ELE FEZ COM MINHA MÃE,
MATOU ELA”**

Pesquisa apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores e área de interesse em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestra.

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Orientador

LAVRAS – MG

2020

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Natividade, Mariane Avelar.

A temática das violências contra as mulheres na formação continuada de professoras/es: “*Quando eu crescer, quero ser igual ao meu pai [...] É, eu quero fazer com minha esposa a mesma coisa que ele fez com minha mãe, matou ela*” / Mariane Avelar Natividade. - 2020.

125 p. : il.

Orientador(a): Fábio Pinto Gonçalves dos Reis.

Coorientador(a): Kleber Tuxen Carneiro, Camila Beltrão Medina.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Violência contra mulheres. 2. Cultura do Estupro. 3. Pedagogia feminista. I. Reis, Fábio Pinto Gonçalves dos. II. Carneiro, Kleber Tuxen. III. Medina, Camila Beltrão. IV. Título.

MARIANE AVELAR NATIVIDADE

A TEMÁTICA DAS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES: “QUANDO EU CRESCER, QUERO SER IGUAL AO MEU PAI [...] É, EU QUERO FAZER COM MINHA ESPOSA A MESMA COISA QUE ELE FEZ COM MINHA MÃE, MATOU ELA”

THE THEME OF VIOLENCE AGAINST WOMEN IN THE CONTINUING FORMATION OF TEACHERS: “WHEN I GROW UP, I WANNA BE JUST LIKE MY DAD [...] I WANNA DO WITH MY WIFE THE SAME THING THAT HE DID WITH MY MOM, KILLED HER”

Pesquisa apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores e área de interesse em Gênero e Diversidades na Educação, para a obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 02 de julho de 2020.

Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Dr. Kleber Tuxen Carneiro UFLA

Dr. Camila Beltrão Medina UNIP

Prof. Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Orientador

LAVRAS – MG

2020

AGRADECIMENTOS

Gostaria de manifestar minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

De forma particular, quero agradecer à minha mãe, a meu pai e a meus irmãos que estiveram e estão comigo em muitos momentos, tanto de angústias, como de alegrias.

Agradeço também às amigas e aos amigos que fizeram parte não só desta trajetória, mas também de tantas outras.

Em especial, gostaria de agradecer também ao professor Fábio pela paciência, apoio e orientação.

Mulher Indigesta

Noel Rosa

*Mas que mulher indigesta!(Indigesta!)
Merece um tijolo na testa
Essa mulher não namora
Também não deixa mais ninguém namorar
É um bom center-half pra marcar
Pois não deixa a linha chutar
E quando se manifesta
O que merece é entrar no açoite
Ela é mais indigesta do que prato
De salada de pepino à meia-noite
Essa mulher é ladina
Toma dinheiro, é até chantagista
Arrancou-me três dentes de platina
E foi logo vender no dentista*

Funk Melódico

Caetano Veloso

*Não aprendi nada com aquela sentimental canção
Nada pra alertar meu coração
Mulher indigesta você só merece mesmo o céu
Como está no samba de Noel*

*Num abraço, abraço, essa letra te juro
Esse papo de céu foi só pelo Noel
Nem com cheiro de flor bateria em você
Não sou bravo nem forte e nem mesmo do norte
Sem canto de morte no meu HD
O paralelepípedo é o jeito diverso
Que quer dizer raiva e mais raiva e mais raiva
Raiva e desprezo e terror, desamor*

*O tijolo é gritar você me exasperou
Que você me exasperou*

*Você produz raiva, confusão, tristeza e dor
Prova que o ciúme é só o estrume do amor*

RESUMO

Esta pesquisa buscou identificar quais são as representações dos/as professores/as em processo de formação continuada a respeito das violências sofridas por mulheres. Para isso, como parte da disciplina "Escola, Currículo e Diversidade Cultural" componente do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, foi elaborada e aplicada uma oficina que a partir de artefatos culturais incitou debates e reflexões onde relações de poder, saber e verdade puderam ser analisadas e problematizadas. Relações estas que fabricam cotidianos e sujeitos, assim como violências e também a chamada cultura do estupro, onde as mulheres e seus corpos são objetificados e colocados como se estivessem sempre a serviço dos homens. Assim, é interessante e necessário que pensemos formas e estratégias para transformar essa realidade. Nesse sentido, através das teorias pós-estruturalistas buscamos compreender enunciados, além de criar diálogos com (e na) a educação, uma vez que esta cumpre importante papel pedagógico sobre os gêneros e as sexualidades. E é nesse contexto que encontramos espaço e oportunidade para abordar e desenvolver a Pedagogia Feminista, uma perspectiva de educação que se pauta justamente em criar diálogos, ampliar relações e fazer o poder circular, para assim desconstruir e construir novas formas de ser, abraçando diferenças e ampliando possibilidades de (re)existência. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa tenha contribuído com a quebra de estereótipos e discursos que visam a manutenção de um poder hegemônico, onde a figura masculina ocupa o lugar de privilégio, naturalizando assim violências não apenas contra as mulheres, mas também contra as demais minorias que são excluídas diariamente por padrões opressores e limitados. Por fim, e conseqüentemente, para além de encontrarmos respostas, buscamos criar questionamentos e problematizações em vista de possibilitar reflexões e novas formas de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Violência contra mulheres. Cultura do Estupro. Pedagogia Feminista.

ABSTRACT

This research sought to identify which are the representations of teachers in the process of continuing education about violence suffered by women. For that, as part of the discipline "School, Curriculum and Cultural Diversity" component of the Professional Master in Education at UFLA, a workshop was created and applied that, based on cultural artifacts, stimulated debates and reflections where relations of power, knowledge and truth could be analyzed and problematized. This relationships manufacture everyday and subjects, as well as violence and also the so-called rape culture, where women and their bodies are objectified and placed as if they were always at the service of men. Thus, it is interesting and necessary that we think of ways and strategies to transform this reality. In this sense, through post-structuralism theories we seek to understand statements, in addition to creating dialogues with (and in) education, since it plays an important pedagogical role on genders and sexualities. And it is in this context that we find space and opportunity to approach and develop Feminist Pedagogy, an education perspective that is guided precisely in creating dialogues, expanding relationships and making power circulate, so as to deconstruct and build new ways of being, embracing differences and expanding possibilities of existence. Therefore, it is hoped that this research has contributed to the breaking of stereotypes and discourses aimed at maintaining a hegemonic power, where the male figure occupies the place of privilege, naturalizing violence not only against women, but also against other minorities that are excluded daily by oppressive and limited standards. Finally, and consequently, beyond finding answers, we seek to create questions and problematizations in order to enable reflections and new ways of being in the world.

Keywords: Violence against women. Rape Culture. Feminist Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Projeto Brincadiquê - Pelo direito ao brincar.....	15
Figura 2 – Tabela de identificação dos/das participantes.....	27
Figura 3 – Tabela da organização da oficina.....	31
Figura 4 – Reflexão sobre o título da oficina.....	32
Figura 5 – Mapa conceitual elaborado pela autora.....	33
Figura 6 – Material elaborado pela autora.....	41
Figura 7 – Material elaborado pela autora.....	41
Figura 8 – Slide elaborado pela autora.....	49
Figura 9 – Violência de gênero.....	50
Figura 10 – Gráfico – Número e porcentagem da relação da vítima com o agressor quando pessoa conhecida, segundo o sexo e faixa etária da vítima, Brasil, 2013.....	54
Figura 11 – Gráfico – Número e porcentagem do local de ocorrência da violência causada por pessoa conhecida, segundo o sexo e a faixa etária da vítima, Brasil, 2013.....	54
Figura 12 – Gráfico – Entrevistados que afirmaram terem sido vítimas de pelo menos uma ameaça ou agressão, por sexo do agressor, nos últimos doze meses, 2010 a 2012 (em %).....	54
Figura 13 – Artefato ilustrativo.....	57
Figura 14 – Slide elaborado pela autora.....	59
Figura 15 – Dois minutos para entender – Cultura do Estupro.....	62
Figura 16 – Artefato ilustrativo.....	62
Figura 17 – Artefato ilustrativo.....	73
Figura 18 – Artefato ilustrativo.....	76
Figura 19 – Artefato ilustrativo.....	80
Figura 20 – Artefato ilustrativo.....	83
Figura 21 – Artefato ilustrativo.....	86
Figura 22 – Artefato ilustrativo.....	89
Figura 23 – Artefato ilustrativo.....	91

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	21
2.1. Procedimentos de análise dos dados.....	24
2.2. Caracterização do lócus da pesquisa.....	28
3. OFICINA - GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROBLEMATIZANDO AS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES.....	30
3.1. Representações acerca do conceito de violência e seus desdobramentos....	34
3.2. Quais as relações entre violências, os estudos de gênero e a sexualidade?.....	44
3.2.1. As estatísticas, o feminicídio e a Lei Maria da Penha.....	52
3.2.2. O caso da cultura do estupro.....	61
3.3. Problematizando os artefatos culturais: ampliando os conceitos.....	70
3.4. Como abordar as violências contra as mulheres no contexto escolar?.....	92
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	118

1. INTRODUÇÃO

Dou início a apresentação dessa caminhada epistêmica e a da minha própria trajetória de vida, utilizando a primeira pessoa do singular, pois, embora eu tenha contado com a contribuição fundamental de meu orientador, professor Fábio, a proposta de pesquisa que norteou essa dissertação é baseada na perspectiva da pesquisa-experiência. (FERNANDES, 2011). Essa maneira de compreender a pesquisa é considerada como um tipo de prática investigativa que problematiza não apenas a relação que estabelecemos com a verdade, mas também investiga como foram criados os laços com aquilo que pensamos e que sabemos. Por isso, essa abordagem busca transformar essas relações na medida em que requer uma abertura para o novo, para o inesperado e para o risco, pois ela acontece principalmente pelo encontro com aquilo que não podemos garantir, nem prever.

Esse é o valor principal de uma experiência de escrita pautada nesses pressupostos: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, “mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever” (KOHAN, 2005, p.17).

Nesse entrelaçamento de vida e pesquisa será importante destacar as minhas origens. Nasci e sempre morei na cidade de Lavras, interior de Minas Gerais, no âmbito de uma família considerada tradicional, seguidora de princípios cristãos. Com meu pai, militar e reformado, e minha mãe, considerada “do lar”, cresci tendo esses dois familiares sempre muito presentes. E por consequência disso, apesar dos inúmeros benefícios dessa relação de significado inestimável, fui submetida a uma educação que até a minha adolescência se configurou na rigidez, no controle e conservadorismo.

Aos quatro anos de idade, comecei meus estudos em uma escola da rede pública de minha cidade. Já aos nove anos, fui matriculada no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, onde estudei até concluir o Ensino Médio. Nessa escola, a disciplina¹ era rigorosa. O horário de chegada deveria ser sempre respeitado, enquanto que o estado do uniforme era avaliado todos os dias pelo “disciplinário”, funcionário esse cuja função era corrigir o comportamento das/os alunas/os consideradas/os desviantes. Contudo, como o próprio Foucault (2015) afirma, onde há poder, há possibilidade de resistência, de tal modo que nós (alunas e alunos), muitas vezes, não cumpríamos aquilo que era imposto. Os próprios professores, que não eram

¹ Para Michel Foucault (1999) a disciplina constitui-se de métodos que têm como objetivo estabelecer uma relação de docilidade-utilidade dos corpos, visando torna-los não só mais obedientes como também mais úteis.

militares, alimentavam esses questionamentos dentro das salas de aula, haja vista que as suas atuações não eram observadas e avaliadas pelos ideais rígidos da instituição. Além de que, por meio de pequenas atitudes, como cantar o hino da escola em um tom um pouco acima do que era esperado, ou mesmo, deixando de ir às aulas para ficar na biblioteca lendo determinados livros considerados “impróprios” para a nossa idade, é que questionávamos os processos disciplinares e elaborávamos novas formas de existir naquele universo. Afinal, nem tudo deveria ser como nos disseram que deveria ser.

Nesse sentido, um ambiente escolar que poderia ser extremamente opressor se tornou desafiante. Para além dessas impressões de caráter mais coletivo, posso acrescentar aqui vivências individuais que também foram decisivas para escolha dos temas que problematizarei ao longo dessa pesquisa. Dentro do próprio contexto escolar, em alguns momentos, sofri intimidações por parte de diferentes colegas. Curiosamente, essas opressões eram direcionadas, de alguma forma, aos aspectos que envolviam a constituição da minha sexualidade. Por volta dos meus sete/oito anos, quando ainda estudava na rede pública de ensino, vi-me sendo vítima de assédio por parte de meninos um ou dois anos mais velhos que, a partir de padrões machistas de comportamento, sentiam-se autorizados a me atacar verbalmente e fisicamente naquela instituição.

Posteriormente, com dez/onze anos, quando já estava matriculada no colégio que já fora mencionado, aspectos específicos da minha aparência, tais como ser mais alta ou mais magra que a maioria das outras meninas, tornaram-se alvos de diversas críticas pelos meninos. Isso era tão sistemático que, somado aos assédios sofridos nos anos anteriores, fazia com que eu olhasse para o meu próprio corpo como uma aberração, por efeito, fonte constante de sofrimento. Como afirmam Smith e Sharp (2002), essas intimidações, também chamadas de bullying, caracterizam-se pela sua característica repetitiva e por um desequilíbrio de poder, no qual a vítima não consegue se defender. Felizmente, o primeiro caso de assédio sofrido por mim coincidiu com o meu período de mudança de escola, e no segundo, graças à disciplina rígida segundo a qual estava submetida (que apesar de benéfica nesse momento, pode e deve ser extensamente criticada), consegui denunciar as agressões que estava sofrendo. Por conta disso, os meninos que me atacavam foram punidos com advertência, fazendo com que àquelas situações de intimidação cessassem.

Embora eu tenha encontrado aparentemente uma solução para o problema que me atormentava, tais situações afetaram profundamente a forma que com a qual insiro-me no mundo, influenciando principalmente a minha autoestima, tornando-me frágil em alguns vários momentos. Smith e Sharp (2002) destacam esse impacto como uma das principais

consequências do bullying, gerado principalmente pela condição de vulnerabilidade na qual a pessoa se encontra.

A baixa-autoestima decorrente desses episódios, pode não ter sido determinante, mas provavelmente influenciou algumas de minhas escolhas, sobretudo na minha adolescência. Aos 16 anos iniciei um relacionamento amoroso que, após algum tempo, foi se mostrando violento de diversas formas ao longo do tempo, fato esse que apenas tomei consciência ao aproximar-me das teorias feministas já no contexto da Universidade. Até então, os discursos machistas reproduzidos sequestravam-me a ponto de achar que a sociedade era “naturalmente” daquele jeito, ou mesmo, que aquilo acontecia apenas por minha culpa (individual, pois eu permitia). Miller (1999) aponta algumas causas para que essa alienação emocional ocorra, posto que uma delas estaria relacionada justamente com a autoimagem da mulher, que se vê constantemente incapaz de satisfazer as exigências do parceiro. Ele a cobra e a crítica cada vez mais com a finalidade controlá-la no interior do relacionamento.

Devido a essas experiências particulares, mas que também afetam inúmeras outras pessoas, especialmente mulheres, foi ficando evidente ainda no Ensino Médio que a realidade precisava ser questionada. Afinal, na maior parte do tempo os padrões aos quais estava submetida, traziam-me muito mais sofrimento e angústia do que satisfação. Tal descontentamento trouxe à tona um grande interesse pelas aulas de Filosofia e Sociologia, matérias essas que foram e são fundamentais à minha formação e que, infelizmente, no momento político atual estão cada vez mais desvalorizadas.

Em relação à essa leitura crítica de mundo, lembro-me que meu olhar foi ficando mais latente (e menos ingênuo) apenas nessa última etapa de ensino, quando comecei a debruçar-me verticalmente sobre a Filosofia. Tal mergulho foi muito significativo à época, uma vez que lembro dos filósofos que mais me chamaram à atenção, a saber: Platão, Nietzsche e Foucault. O primeiro (lê-se Platão) com o seu “mito da caverna”, levou-me a questionar com mais intensidade a realidade na qual eu vivia. Enquanto Nietzsche e Foucault, apesar de pouco discutidos no interior da sala de aula, levaram-me a potencializar determinados questionamentos à respeito dos padrões sociais que endossava como legítimo e verdadeiro. Mesmo correndo o risco de um anacronismo, ao analisar o passado com os olhos de hoje considero que o conceito de verdade está atrelado a uma invenção discursiva. Não há uma só verdade, pois as verdades são construídas e disputadas. Esta concepção está relacionada ao confronto entre os conhecimentos, uma vez que os discursos veiculados historicamente e socialmente estabelecem como ciência apenas alguns campos do saber, tidos como

hierarquicamente superiores por serem passíveis de medição, aferição, generalização e reprodução (FOUCAULT, 2015).

Influenciada pelas discussões filosóficas que, após concluir o Ensino Médio, decidi me dedicar à área de humanas, afinal, esse era o campo que mais havia me afetado no processo formativo. Assim, ingressei no curso de psicologia e me surpreendi com as inúmeras formas de compreensão do ser humano ao passear pelas diferentes teorizações, tais como o Behaviorismo² de B. F. Skinner (1904-1990) e a Terapia Centrada no Cliente³, proposta por Carl Rogers (1902-1987), bem como, a Psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939). Essa última abordagem tocou-me profundamente, pois diferentemente das outras linhas, a psicanálise introduz o conceito de inconsciente como estruturante da realidade psíquica, fornecendo chaves-interpretativas para uma compreensão específica da sexualidade. Isso fez com que Freud se atentasse especialmente às mulheres que, ao serem extremamente reprimidas, apresentavam histerias como a paralisação de membros ou da própria capacidade de verbalização (POLI, 2004). Dessa forma, o pai da psicanálise foi um dos primeiros estudiosos a propor uma escuta voltada ao sofrimento que atingia as mulheres de seu tempo, antes apenas consideradas como “loucas”.

Assim, no decorrer do curso, meu interesse pela psicanálise se ampliou, assim como, passei a reconhecer o tema da sexualidade como fundamental para a compreensão do ser humano. Temática essa que até então, devido ao meio no qual havia crescido, ainda era considerada por mim como um tabu. Mas logo percebi que o curso de psicologia poderia contribuir muito para que eu desconstruísse certas crenças e mergulhasse mais profundamente na direção de um pensamento elaborado sobre tais questões.

Simultaneamente a esse processo de descobertas, fui selecionada para um estágio⁴ remunerado na *Intercement* de Ijaci-MG, empresa do Grupo Camargo Correa⁵. A partir dessa experiência constituída no mundo do trabalho, tive de lidar com variadas questões de âmbito

² B. F. Skinner ao propor o Behaviorismo supõe que, como afirma Catherine Collin et. al. (2016), os comportamentos humanos sejam moldados apenas por reforços positivos e negativos presentes no ambiente.

³ A Terapia Centra no Cliente busca fazer com que o indivíduo viva uma vida plena a partir da capacidade de se manter no presente. (COLLIN et. al, 2016)

⁴ O estágio foi realizado, como estabelecido pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 30 horas semanais sendo seis horas diárias, durante dois anos. Minha atuação se dava no setor de Recursos Humanos (RH), voltada para a organização da área de sustentabilidade social. Fonte: Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/08/cartilha-mte-estagio.pdf>. Acesso em: 15/06/19.

⁵ A MOVER Participações S. A. representa hoje o Grupo Camargo Correa, que teve início em 1936 na cidade de São Paulo - SP. Atualmente o grupo conta com empresas que atuam em diferentes setores, dentre 23eles o de produção de cimento, cuja responsável é a InterCement, que opera no Brasil e também internacionalmente. A empresa também se destaca no ramo da sustentabilidade social, apresentando programas que abordam desde a primeira infância até adultos e idosos. Disponível em: <https://moverpar.com.br/holding/quem-somos>. Acesso em: 15/06/2019.

social e de recursos humanos. Com isso, acabei percebendo “na prática” a existência de grupos minoritários do campo que se viam, muitas vezes, excluídos do seu próprio contexto social. Notei também que a melhor forma de enfrentamento dessas desigualdades estabelecidas era (e continua sendo) por meio da educação, haja vista que as pessoas escolarizadas eram, naquela realidade singular, as que mais reivindicavam seus direitos como trabalhadores/as.

Desde então, a partir dos cursos ofertados pela própria empresa, tais como o *Projeto Brincadiquê – Pelo direito ao brincar*, fui compondo experiências marcantes de formação presentes até hoje em minha vida.

Figura 1 – Projeto *Brincadiquê - Pelo direito ao brincar*



Legenda: Projeto realizado pelo Centro Marista de Defesa a Infância e financiado pela InterCement na cidade de Ijaci-MG, com o objetivo de desenvolver as habilidades de professoras e outros responsáveis pela garantia de direitos na primeira infância.

Fonte: Da autora (2020).

Nesse trabalho com as educadoras compreendi melhor o lugar da escola como uma “instituição democrática”, ou seja, um território onde as diferenças e as desigualdades deveriam ser problematizadas. Para Foucault (1999), problematizar é o ato de, por meio do discurso, seja ele moral, científico ou político, fazer com que algo seja colocado em suspeição, a fim de que se torne objeto do pensamento. Se problematizar é questionar, a tendência é que as perguntas sejam multiplicadas, ao invés de simplesmente respondidas.

Nesse sentido, posso dizer que as vivências desse estágio podem ser compreendidas pela mesma definição que Larrosa Bondía (2002) encontra para a experiência, ou seja, àquela que nos toca, nos afeta, nos mobiliza e nos transforma. Consequentemente, essa afetação permitiu que eu olhasse as desigualdades sociais sob outro prisma, ao passo que despertou meu interesse para saber mais acerca dos grupos excluídos, subalternizados e, às vezes, até exterminados.

Essas questões influenciaram diretamente a minha escolha do tema para o trabalho de conclusão de curso (TCC). Nessa pesquisa de graduação abordei, principalmente, dois assuntos que haviam marcado minha trajetória de vida (como estagiária) e de formação superior, a saber: os grupos inferiorizados e a sexualidade humana. Na realidade, propus o diálogo entre eles, isto é, o conceito de sexualidade atrelado a um segmento social específico, o que me levou a estudar as prostitutas. Gostaria de ressaltar que ao realizar esse trabalho⁶, acabei por compreender melhor não só a realidade das prostitutas, mas também das mulheres em geral, por meio das bases teóricas constituídas por diversas autoras, dentre elas: Alexandra Kollontai (1978), Simone de Beauvoir (2009) e Regina Navarro Lins (2013). O que fez com que aumentasse o meu interesse pelas questões correlacionadas à figura feminina e suas interfaces com as diferentes formas de expressão da sexualidade.

Ao final da graduação passei a atuar na área clínica atendendo principalmente crianças, mulheres e pessoas de grupos LGBT+⁷, de modo que mais uma vez percebi a importância de questionar as representações impostas socialmente e aprofundar os aportes teóricos necessários à minha própria atuação profissional. Digo isso porque ao trabalhar com esse público específico constatei factualmente a existência de mecanismos de controle que atuam em nossa sociedade e passam despercebidos pela maior parte das pessoas. Infelizmente, muitos desses mecanismos são legitimados por discursos que instituem as verdades de uma época, nesse caso, contribuindo para a “fabricação” de “falsos” transtornos ligados à sexualidade.

Quem nos introduz a esses conceitos é Michel Foucault (2015), que em uma perspectiva histórica aponta para o fato de que na Idade Média⁸ o poder exercido sobre os corpos era o de morte. Àqueles/as que manifestavam livremente seus desejos e outras questões consideradas impróprias pela sociedade eram levados/as ao suplício e, muitas vezes, condenados à morte. Contudo, esse poder que antes era exercido sobre a morte, apresentou-se posteriormente na forma de um poder sobre a vida, com a justificativa de proporcionar a sua multiplicação e seu desenvolvimento da forma mais saudável possível. Sendo necessário assim, deixar morrer àqueles que não se adequassem à lógica do bem maior que é a vida.

⁶ NATIVIDADE, M. A. **Representação de prostitutas na sociedade atual:** uma análise baseada em estudos contemporâneos. 2016. 43p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS, Lavras, 2016.

⁷ Sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros.

⁸ Período da história correspondente do século V ao século XV, com início marcado pela queda do Império Romano do Ocidente, em 476, e o fim pela tomada de Constantinopla pelos Turcos. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/idade-media/>. Acesso em: 15/06/2019

Diante dessa necessidade de proteger a vida, surge também a preocupação com a restrição do sexo para que os corpos fossem disciplinados. De acordo com Foucault (2015), a partir do século XVII esse poder desenvolveu-se de duas formas. A primeira voltada para a disciplinarização anátomo-política do corpo humano, tratando-o como máquina de ampliação da sua produção; e a segunda baseada em uma biopolítica da população, na qual o poder era estabelecido em para manter a vida, com isso surgiram preocupações como controle de natalidade, longevidade e as condições de saúde dos sujeitos. Técnicas que, na realidade, possuíam (e ainda possuem) o objetivo de sujeitar os corpos e controlar as populações, uma tipificação de poder específico, o biopoder. Essa forma do poder ser praticado, segundo Petry e Meyer (2011), invade o meio escolar produzindo e reforçando as fronteiras de gênero e a heteronormatividade (o padrão que regula o modo como a sexualidade deve se manifestar na sociedade ocidental).

Foi nessa confluência da prática profissional, atendendo crianças e jovens encaminhadas pelas instituições escolares com supostos “problemas” de gênero e sexualidade, e da atuação como pesquisadora que investigou as violências contra prostitutas, que nasceu meu interesse em prestar o mestrado. Assim, para conhecer melhor os trabalhos que eram desenvolvidos pelos/as pesquisadores/as que já participavam do programa, ingressei no FESEX, grupo de pesquisa que investiga as relações entre filosofia, educação e sexualidade na contemporaneidade, visando refletir sobre a problemática da formação docente. Devido a essa oportunidade, pude me aproximar muito mais das teorias pós-estruturalistas e, em especial, dos estudos de gênero.

Nossa sociedade notadamente é marcada por relações de gênero que constituem todos os seres humanos. Nesse sentido, Butler (2019) destaca que o efeito substantivo do gênero sobre os sujeitos é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Assim, 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, 2019, p. 59).

Essa aproximação teórica fez com que meu interesse pelo mestrado em educação ofertado pela Ufla se potencializasse. Decidida em fazer esse enfrentamento, participei do processo seletivo em 2018 e, finalmente, ingressei no programa.

O projeto que apresentei para a minha pesquisa no processo seletivo passou por diversos questionamentos, ou seja, vários caminhos foram traçados e retraçados, configurados e reconfigurados. Até que a proposta investigativa representasse não só o meu desejo inicial

de trabalhar com assuntos relacionados à sexualidade e ao lugar das mulheres na sociedade, mas também que atendesse as minhas inquietações à respeito dos estudos de gênero e dos discursos que produzem as violências contra elas.

Por isso, a proposta da pesquisa estabelecida se **justifica** ao refletirmos sobre a condição da mulher na sociedade contemporânea e as violências sofridas por elas. Violência essa que, para Chauí (2017):

[...] é tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser; é todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; é todo ato de violação de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade; é todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito. Após a caracterização da violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror (p. 17).

Nesse sentido, destacamos alguns dados levantados em território brasileiro pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) em relação às violências que atingem as mulheres. De acordo com o Instituto, em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, esse número, representa um aumento de 6,4% desde 2006. Em relação a casos de estupro, uma forma de manifestação dessas violências, os registros são os que mais crescem exponencialmente. Em 2016, 49.497 casos foram reportados nas delegacias de polícia, mas existe a estimativa de que mais da metade dos casos não são denunciados.

Essas várias formas de violência podem se manifestar de diversas maneiras, incluindo cantadas de rua, piadas sexistas, ameaças, assédio moral ou sexual. Assim, é possível perceber que, nesse ambiente, as mulheres vivem sob constante ameaça, o que por si só, já pode gerar inúmeros danos psicológicos.

Diante dessas conceituações chegamos a nossa pergunta de **pesquisa**: quais as representações que professores em um curso de formação continuada têm a respeito do tema violências contra as mulheres? Como fazer com que esses docentes projetem o seu trabalho problematizando esse tema no contexto educacional?

Nesse sentido, o presente trabalho tem como **objetivo** analisar e compreender as representações de professores em processo de formação continuada quanto às violências contra as mulheres e as possibilidades de problematizá-las nos ambientes educativos a partir de uma oficina (que será melhor descrita na próxima sessão) ministrada por mim. Tal curso visou a formação de pós-graduandos/as do programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE) oferecido pelos departamentos de Educação, Educação Física e Estudos da Linguagem

da Universidade Federal de Lavras (UFLA), ao mesmo tempo em que serviu para a produção do material empírico analisado nessa dissertação.

Trabalhamos com os/as pós-graduandos/as em Educação da UFLA lançando mão da estratégia de colocar em suspeição os vários “textos culturais” que incitem reflexões conceituais sobre as violências que atingem as mulheres em diferentes perspectivas, para que assim as narrativas sejam produzidas pelos/as envolvidos/as. Silva (2005) considera como “texto” uma ampla gama e diversificada de artefatos culturais, tais como: o livro didático, uma lei educacional, uma orientação curricular, uma fotografia, uma ilustração, um filme, uma intervenção oral. Esse autor ainda destaca que essa produção dispõe de uma pedagogia cultural que institui atitudes, comportamentos e valores aos sujeitos, uma vez que estão imersos nas relações de poder e de saber (SILVA, 2005). Assim, textos acadêmicos, obras literárias, pinturas, tirinhas, poesias, reportagens, documentários, músicas, revistas, relatos e histórias de vida podem servir para compor um processo de construção e desconstrução no tocante a um determinado objeto de conhecimento, no caso as violências contra as mulheres e sua tematização na escola.

Tema esse que não se mostrou fonte inesgotável de inquietação tão somente para o universo dessa pesquisa, mas também afetou diversas questões pessoais e da vida coletiva dos/as participantes da oficina. Algo que a princípio pareceu apenas angustiante, foi tomando uma proporção inimaginável a medida que fomos mergulhando verticalmente sobre o assunto. Nessa esteira, fomos levados/as a pensar os desafios concretos do cotidiano escolar, em especial, a singularidade do trabalho docente.

Decerto que esses aspectos ficaram mais evidentes (e até palpáveis) em um dos depoimentos produzidos no processo de mediação da oficina, que de maneira concomitante nos serviu de subtítulo desse trabalho:

E assim, levando pra dentro da sala de aula, é assim que começa a surgir as dificuldades de tangenciar esses tipos de discussões na sala. E aquele negócio né: “Ah eu não vivi aquilo, como é que eu vou falar daquilo com propriedade, já que eu não fui agredida? Como que eu vou falar isso pra alguém?” Porque a minha mãe quando ela dava aula, ela deu aula numa escola considerada periférica, aqui na cidade e aí tinha o aluno dela que ele tava naquele dia muito revoltado, muito, muito bravo, aí ela foi conversar com ele e ele falou assim pra minha mãe que quando ele crescesse, ele queria ser igual ao pai dele. Ai ela falou “nossa fulano, que bom que quando você crescer você quer ser igual a seu pai.” E ele falou: “quando eu crescer, quero ser igual ao meu pai [...] é, eu quero fazer com a minha esposa a mesma coisa que ele fez com a minha mãe, matou ela”. Então assim, minha mãe ficou

assim “acabei de elogiar o menino por querer ser igual ao pai dele quando crescer, como é que eu conserto isso agora?” E isso é muito difícil, porque isso pode ser comum (Nise da Silveira) (grifo nosso).

Assim na escola como na vida, os sujeitos ao adentrarem um ou outro espaço formativo, não conseguem se despir das suas experiências e trajetórias pessoais. Ao passo que em tal depoimento a professora demonstra ter sido pega de surpresa, tendo em vista que nem tinha a intencionalidade de ‘didatizar as violências sofridas pelas mulheres’ naquele contexto. Contudo, é preciso salientar que as instituições escolares têm o dever de agenciar e problematizar os aspectos sociais relevantes que giram entorno dos sujeitos reais, em razão de traduzirem o sentido político do conhecimento socializado à eles/as.

Considero a violência contra as mulheres uma temática sensível que, apesar de assustar pela sua complexa condição, mobilizou-nos de uma forma estranhamente inquiridora e nos lançou na direção de descobrir que, mesmo quando as águas parecem extremamente turvas, ainda podemos encontrar belezas inapreensíveis relacionadas às questões de gênero e sexualidade na educação escolar.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pesquisar, principalmente quando utilizamos metodologias pós-críticas, significa navegarmos em um mar de diferentes sensações e experiências, sem um destino específico (PARAÍSO, 2012). Assim, somos os/as responsáveis por selecionar aquilo que mais nos marca e, por isso, a pesquisa deixa de ter um aporte mais “positivista⁹” para se tornar algo pessoal, que diz muito sobre os indivíduos que participaram da sua construção. Nesse sentido, os métodos utilizados para percorrer a trajetória que se tece, são fundamentais para compreendermos com qual tipo de pesquisa estamos lidando e como ela dialoga com o seu meio, seu objeto e seus/as pesquisadores/as.

Quanto aos caminhos metodológicos empreendidos nessa dissertação, basear-nos-emos em pesquisas bibliográficas, qualitativas e, conseqüentemente, de campo. Nas pesquisas bibliográficas, segundo Severino (2007), inicialmente levantam-se diversos trabalhos impressos, tais como livros, artigos e teses. Os documentos encontrados se tornam as fontes dos conteúdos que serão utilizados, mas antes eles passam por uma análise crítica daquele/a que os colhe. Dessa forma, como atestam Lima e Míoto (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. E justamente por não ser aleatório, o/a pesquisador/a precisa estar sempre atento à dialética presente e necessária entre o conteúdo apreendido e o objeto de estudo.

Outra abordagem a ser utilizada nesse trabalho é a de cunho qualitativa. Para Godoy (1995) existem quatro características básicas que podem definir uma pesquisa qualitativa independente de sua aplicação. A primeira delas é que nesse tipo de pesquisa, o ambiente se torna a principal fonte de dados. Ou seja, a experiência empírica é fundamental, o que conseqüentemente torna o/a pesquisador/a o meio mais confiável para observação, coleta, análise e interpretação de dados.

Cabe mencionar também, que toda pesquisa qualitativa é descritiva, pois nela se busca o entendimento dos fenômenos como um todo, e não a partir de variáveis isoladas. Por isso nessa abordagem de trabalho, assim como na presente pesquisa, o uso de transcrição dos discursos, a produção de relatos e o registro fotográfico são fundamentais (GODOY, 1995).

⁹ De acordo com Augusto Trivinos (1987), o positivismo é uma ciência que teve como fundador Augusto Comte (1798-1857). Nesse campo de estudo para que algo seja validado é necessário que o fato ocorrido seja observável e passível de reprodução.

A terceira particularidade inerente à dimensão qualitativa refere-se à perspectiva de que as produções dos/as participantes da pesquisa devem ser evidenciadas a partir da escuta sensível do/a pesquisador/a. Por fim, a quarta e última característica é que essa pesquisa se dá “de baixo para cima”, ou seja, inicialmente são apresentadas informações mais amplas obtidas a partir do levantamento bibliográfico e da ida à campo, para que posteriormente seja analisado os registros produzidos, articulando-os aos referenciais teóricos necessários.

A partir das informações anteriores, compreendemos que a pesquisa de campo é o local onde a pesquisa qualitativa acontece. Nesse sentido, Michel de Certeau (2014) ressalta que um campo não é um lugar definido e distante, mas sim um espaço que está em constante dialética com outros, porém, que preserva a matriz de seus discursos, tornando-o assim, analisável.

Para tanto, selecionamos como lócus investigativo mais amplo a Universidade Federal de Lavras (UFLA), pois ao oferecer o Mestrado Profissional em Educação, possibilita estabelecer um recorte de sujeitos e/ou grupos em processo de formação continuada. De igual modo esse programa de pós-graduação tem como objetivo:

[...] tem por objetivo geral a formação de professores para a atuação profissional avançada, transformadora de procedimentos e questões inerentes à atuação docente. Nesse sentido, as ações empreendidas pelo Programa se direcionam para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, sobre a incorporação de procedimentos teoricamente orientados no processo de ensino e de aprendizagem e sobre a utilização de recursos tecnológicos ou técnico-metodológicos nas atividades docentes, abarcando a forma como tais aparatos constituem as subjetividades docentes e discentes (PPP, 2019, p. 12)

O foco da coleta de dados envolveu os referidos/as alunas/os do mestrado que optaram por cursar a disciplina “Escola, Currículo e Diversidades”, oferecida pelos professores Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e Kleber Tuxen Carneiro no segundo semestre de 2019. Tais docentes oportunizaram-me a realização de uma oficina sobre as violências contra as mulheres como parte das atividades desenvolvidas ao longo daquele período.

Com o objetivo de levantarmos os registros e produzirmos as narrativas necessárias para essa dissertação, utilizamos a técnica do grupo focal. Kitziner (1995) afirma que tal técnica pode ser compreendida como uma espécie de grupo de entrevistas no qual a interlocução entre os/as participantes são os materiais empíricos coletados. Ou seja, o grupo focal tem como método valorizar a interação dos indivíduos, por isso o/a pesquisador/a não faz perguntas e desenvolve atividades individuais, mas sim as realizam coletivamente. Os sujeitos, então, são encorajados a dialogarem uns com os outros, trocando pontos de vista e

elaborando questões. Assim, com o grupo focal é possível identificar não apenas o que as pessoas pensam, mas também como e porque elas pensam o que pensam (KITZINER, 1995).

Utilizamos como critério básico para selecionar os/as participantes do grupo focal, como já foi anunciado, o fato de estarem cursando a mencionada disciplina do programa de mestrado em educação e terem optado livremente pela participação nessa investigação. A proposta da oficina se deteve a problematizar as violências contra as mulheres, com base nos aportes teóricos dos estudos de gênero e sexualidades (SCOTT, 1986/1999; NICHOLSON, 2000; LOURO, 2001). A escolha dessa estratégia se constituiu por estarmos pensando em circunscrever a formação continuada, de modo que o curso também teve como proposta a perspectiva da intervenção pedagógica em ambientes educativos. Tivemos como cursistas da oficina um grupo bastante diversificado, com pessoas de diferentes classes sociais, gêneros, sexualidades, religiosidades, raças e etnias. Mas que ainda sim não possuíam entre si uma hierarquia formal, o que favoreceu um ambiente propício para o compartilhamento de ideias sem repressões (KITZINER, 1995).

De acordo com Gatti (2013), para contribuir com esse ambiente o/a mediador/a do grupo focal deve fazer encaminhamentos e realizar intervenções que facilitem o diálogo. Além de manter o grupo voltado para discussões que atendam ao objetivo da pesquisa, evitando “respostas prontas”.

Para coleta de dados empíricos também utilizamos os diários de bordo (que no nosso caso, foi adaptado ao oferecermos folhas de papel sulfite e canetas esferográficas), pois a partir deles os sujeitos pesquisados puderam expressar as suas impressões subjetivas sobre o tema, inacessíveis ao/a observador/a externo/a (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A esse respeito, Alves (2004, p. 97, grifo do autor) evidencia que o “diário seria uma espécie de ‘agenda’, geralmente de caráter íntimo, no qual se registra uma narrativa diária, ou pelo menos periódica de experiências pessoais, pensamentos e sentimentos”. De forma complementar, Alves (2004, p. 225) afirma que o diário é um documento pessoal “que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar para si mesmo”, o que permite melhor efetividade para captar sentimentos e pensamentos mais íntimos de quem o escreve.

A escolha do diário de bordo como um dos instrumentos de coleta de dados justificase pelo fato de querermos ofertar um meio que possibilita liberdade e espontaneidade para considerações e manifestações dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O que tornou possível aos/às participantes registrarem os caminhos percorridos a partir dos textos culturais que

foram problematizados, ou mesmo, possibilitou ao grupo realizar uma avaliação final da oficina sem a identificação dos/as autores/as.

2.1. Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise que utilizaremos implicam em processos de ler, reler, criar, voltar, associar, entrelaçar e ater-se aos detalhes dos enunciados, no sentido de não produzirmos verdades absolutas, de evitar as totalidades que nos uniformizam, de ter todo o cuidado com a banalização e com os binarismos. Essa questão é ressaltada por Paraíso (2004):

As pesquisas pós-críticas em educação no Brasil explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Além disso, para as abordagens pós-críticas em educação não existe neutralidade científica. Os sujeitos que compõem a pesquisa, incluindo o/a pesquisador/a, são considerados efeitos da linguagem, dos discursos e enunciados, da história, dos artefatos culturais, dos processos de subjetivação (PARAÍSO, 2004).

Tomando como válidas para o processo de análise do material empírico todas as considerações supracitadas, trabalhamos com a perspectiva foucaultiana de problematização. De acordo com Vinci (2015), problematizar é um gesto inquiridor e inspirador, o qual seria o horizonte norteador de todo o trabalho de Foucault. Convém ressaltar que esse gesto analítico irá nos fornecer o embasamento necessário para a identificação de construções subjetivas, a partir das experiências e representações dos sujeitos envolvidos. Esse autor ressalta que a problematização se trata mais de um gesto investigativo do que uma metodologia, ou seja, refere-se a uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa, a fim de promover um trabalho de pensamento e não de aplicação do conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o/a pesquisador/a a uma verdade.

Após a obtenção dos dados empíricos foi realizado um trabalho de análise das representações dos/as pós-graduandos/as concernentes às questões de gênero e sexualidade, em especial, acerca das violências segundo as quais as mulheres são vítimas. Para isso, o conceito de representação é de fundamental importância, pois Meyer (2003) explica que ele compõe um conjunto de práticas linguísticas e culturais integrados aos sistemas simbólicos, possibilitando que significados sejam construídos. Assim, alicerçamo-nos no conceito de

representação enquanto construção de significado que se dá em um meio permeado por relações de poder e a partir do qual colocamos em ação nossas práticas e discursos (SILVA, 2017). Isso posto, as narrativas dos/as discentes foram importantes para compreendermos as representações evidenciadas sobre o objeto de investigação proposto. Com base nos estudos pós-estruturalistas:

[...] a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, uma representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. [...] O conceito de representação incorpora todas as características de indeterminação, ambiguidade e instabilidade atribuídas à linguagem. [...] A representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2017, p. 90-91).

Além de estar atenta a isso, outra questão importante diz respeito à forma pela qual os/as participantes da pesquisa foram identificados/as ao longo do texto escrito. Para nomeá-los/as, manteremos o sigilo necessário, porém apontaremos quais são os seus respectivos sexos biológicos quando citarmos literalmente as narrativas. Afinal, como esse trabalho envolve tais reflexões de gênero e sexualidade, é coerente, sobretudo por uma questão política, identificarmos o lugar de fala dos/as depoentes. Lugar esse que, como define Ribeiro (2017), pode ser representado por uma ou mais pessoas que apresentam vivências comuns de um grupo específico.

Para melhor compreensão sobre essa discussão, Patrícia Hill Collins (apud RIBEIRO, 2017) analisa o feminismo negro sob a perspectiva das teorias do stand point. Ela explica que as teorias “do ponto de vista” dão ênfase nas experiências grupais, já que essas possuem um maior grau de continuidade do que as vivências individuais. E para contribuir com a sua afirmação, a autora exemplifica:

Por exemplo, afro-americanos, como um grupo racial estigmatizado existiu muito antes de eu nascer e irá, provavelmente, continuar depois de minha morte. Embora minha experiência individual com o racismo institucional seja única, os tipos de oportunidades e constrangimentos que me atravessam diariamente serão semelhantes com os que afro-americanos confrontam-se como um grupo. Argumentar que negros, como grupo, irão se transformar ou desaparecer baseada na minha participação soa narcisista, egocêntrico e arquetipicamente pós-

moderno. Em contraste, a teoria do ponto de vista feminista enfatiza menos as experiências individuais dentro de grupos socialmente construídos do que as condições sociais que constituem estes grupos (COLLINS apud RIBEIRO, 1997, p. 9).

Ao enfatizar as condições sociais que constituem os grupos, percebe-se a importância de valorizar a diversidade das experiências e abandonar a visão universal. Nessa direção, Ribeiro (2017) assinala que uma mulher negra, devido a sua localização social, terá vivências distintas de uma mulher branca e, por isso, a forma de experienciar as desigualdades de gênero será distinta para as duas. Logo, categorias como raça, gênero, sexualidade e classe precisam ser pensadas como constituintes de grupos e não apenas de indivíduos isolados. Dessa forma, é fundamental compreender como esses grupos estão localizados nas relações de poder, uma vez que é a partir delas que o falar deixa de ser um amontoado de palavras e ganha a propriedade de garantir ou não a existência. Portanto, o lugar de fala é pensado como uma forma de refutar as hierarquias tradicionais, dando visibilidade para grupos menos favorecidos.

Nesse contexto, o que é colocado em discussão é o lócus social e "como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência" (RIBEIRO, 2017, p. 37). Por isso, não negamos que exista uma individualidade, mas ao tratarmos das oportunidades e direitos comunitários devemos levar em consideração tais aspectos pelo fato de existir historicamente uma matriz de dominação. Assim, mesmo quando uma pessoa pertencente a um grupo oprimido seja reacionária, ela continua subjugada a essa matriz sofrendo as suas consequências. Da mesma forma que pessoas de grupos privilegiados, ainda que conscientes e que lutem contra as opressões, não deixarão de ser beneficiadas pelas explorações impostas aos demais grupos, estruturalmente falando (RIBEIRO, 2017). Essas condições precisam ser reconhecidas, porém, os debates não podem ficar limitados apenas **aos grupos que sofrem as violências** (no nosso caso, as mulheres), afinal eles precisam alcançar as estruturas de poder para ter chances de transformar a realidade.

Esse é o caso, por exemplo, da discussão sobre homens que defendem o feminismo. Apesar de não sofrerem as opressões que as mulheres sofrem, inseri-los no discurso feminista faz-se importante para que eles, além de se aliar à luta das mulheres, possam questionar a sua condição de privilégio. Assim, podem contribuir efetivamente à desconstrução de pensamentos, discursos e ações machistas.

Para Azevedo, Medrado e Lyra (2018) devemos levar em consideração também o fato da "mulher" ser uma construção social, sendo que isso questiona uma política de identidades.

O que Butler (2019) define como política de coalizões na qual as identidades são compreendidas como alternativamente instituídas e que, por essas razões, permitem convergências e divergências, não correspondendo a um padrão normativo. Tal colocação abre espaço para refletirmos acerca da diversidade de indivíduos que compuseram a oficina e puderam se colocar nesse lugar "social e político". Tratou-se de criar novas formas de interação e questionar certezas, ainda que com a devida atenção quanto ao lugar social e histórico que essas pessoas ocupavam.

No nosso caso foi importante interpretar quando o enunciado era produzido por um homem ou uma mulher, haja vista que as representações - que abarcam consigo um potencial forte de subjetivação - têm de ser encaradas como instâncias discursivas que não necessariamente refletem fatos pré-existentes na vida cultural e coletiva. Essas instâncias, na realidade, criam fatos em torno de regimes de verdade específicos e temporais concernentes aos modos de conduta historicamente e socialmente definidos como femininos ou masculinos. Inevitavelmente a arbitrariedade reinará em todas as representações que iremos problematizar (BUTLER, 2019).

Para preservar as suas identidades, mas ainda sim poder expor e utilizar o que cada participante trouxe no decorrer do trabalho, iremos fornecer nomes fictícios de cientistas brasileiras que se destacaram ao longo da história às mulheres. Em relação aos homens participantes da oficina, optou-se por nomeá-los com nomes de pessoas que historicamente lutaram por justiça social e equidade de gênero no país. Segue a tabela abaixo para que os/as depoentes sejam identificados/as quando da produção dos seus enunciados:

Figura 2 – Tabela de identificação dos/das participantes

Número de participantes	Nomes fictícios dos/das participantes	Sexo biológico
1	Maria Josefina	M
2	Nise da Silveira	M
3	Neusa Amato	M
4	Elisa Frota	M
5	Elsa Gomide	M
6	Marília Peixoto	M
7	Juliano Moreira	H
8	Vital Brasil	H
9	Milton Santos	H

Fonte: Da autora (2020).

Depois de delineado isso, pretende-se analisar com profundidade os discursos que convergem para o nosso objeto de pesquisa, uma vez que estudar e refletir sobre a utilização da linguagem, em se tratando das questões de gênero, tem uma dimensão política bastante relevante. Ocorre que é a partir dos significados construídos por nossa linguagem e cultura, que a realidade se anuncia e se contingencia. Logo, é compreendendo essas representações e buscando suas reelaborações que transformamos as nossas experiências.

Diante dos procedimentos apresentados, na próxima seção me deterei em apresentar o lócus da pesquisa.

2.2 Caracterização do *lócus* da pesquisa

Atualmente, a Universidade Federal de Lavras (UFLA) está situada na cidade de Lavras, sul de Minas Gerais, sendo considerada, desde a sua criação, importante para o desenvolvimento do município e da região. Apesar de hoje possuir um leque de ação que abrange diferentes áreas, quando fundada em 1963, a instituição possuía foco agrônômico e seu nome era Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL). Seus primeiros programas de pós-graduação iniciaram-se em 1975 e, apenas em 1994, a Escola ganhou condição de Universidade, apresentando, desde então, ampliação significativa no número de cursos representando as mais diversas áreas do conhecimento. A UFLA conta hoje com 43 Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo que dessa totalidade, 34 são acadêmicos e nove se inserem na categoria “profissional”. Dentre os cursos ofertados, iremos circunscrever um pouco melhor o Mestrado Profissional em Educação (MPE) que envolve a participação de três Departamentos da Universidade: o de Educação, de Educação Física e o de Estudos da Linguagem.

O mencionado programa, que surgiu em 2011, contempla a formação continuada de professores para atuação na educação básica, proporcionando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, com destaque para o uso de aparatos tecnológicos nas atividades escolares. Para tanto, subsidia-se em uma estrutura curricular que se baseia em experiências de produção acadêmica, desenvolvimento de “produtos” e articulação com a formação inicial do pós-graduando. Assim, as atividades de ensino, pesquisa e extensão investem em uma formação diversificada e inovadora de educadores/as e pesquisadores/as.

Nesse contexto, a Matriz Curricular do MPE se apoia em três pilares. O primeiro deles, único composto por disciplinas e atividades obrigatórias, tem como foco a formação do professor-pesquisador, dando ênfase às metodologias de pesquisa; o segundo destaca a

formação educacional e seus fundamentos, abordando também questões sociais e históricas; e o terceiro e último atende às demandas mais específicas relacionadas à linha de pesquisa, projeto de pesquisa e interesses de formação (PPP, 2019).

É no segundo pilar de formação que a disciplina eletiva “Escola, Currículo e Diversidade Cultural”, campo para essa pesquisa, insere-se. Ministrada pelos professores Fábio Pinto Gonçalves dos Reis e Kleber Tuxen Carneiro, o curso tem como objetivo problematizar o contexto escolar por meio de um referencial interacionista e pós-crítico, tendo como princípio de discussão as temáticas das identidades e diferenças. Trata-se de um investimento epistêmico em que cada marcador identitário (gênero, sexualidades, raça-etnia, religiosidades e condições sociais geracionais e etárias) é perscrutado por meio de diferentes produções científicas.

Nas quatro primeiras semanas os professores do referido componente curricular discutiram os conceitos de escola e currículo sob uma perspectiva plural. No encontro subsequente, foi-me oferecida a oportunidade de desenvolver a oficina relacionada às violências contra mulheres, vale ratificar, que serviu à coleta de dados dessa dissertação. Sendo assim, na próxima seção partiremos para as análises do material empírico com base no referencial teórico adotado.

3. OFICINA - GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROBLEMATIZANDO AS VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES

O contexto de realização de uma oficina com os alunos e alunas da disciplina “Escola, Currículo e Diversidade Cultural” teve como finalidade ampliar os conhecimentos dos participantes da oficina acerca das desigualdades de gênero e suas implicações nas ocorrências de ações violentas que atingem de diferentes formas as mulheres brasileiras.

De acordo com Paviani e Fontana (2009), uma oficina tem como base fundamental a teoria, enquanto que para a construção do conhecimento proposto, a ação se faz necessária. Segundo as autoras, essa abordagem de trabalho se sustenta no tripé: sentir-pensar-agir com objetivos pedagógicos. Assim, a metodologia da oficina incorpora ação e reflexão, fazendo com que os/as seus/as participantes se apropriem, construam e produzam conhecimentos práticos e teóricos.

Nessa esteira, Vieira e Volquind (2002) destacam que uma oficina envolve intervenções didáticas, reflexões teórico-práticas e a interdisciplinaridade, de modo que tudo isso aconteça integradamente. Para que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem faz-se necessário também que o/a aluno/a seja aquele que constrói significados e que o/a professor/a faça a mediação entre conteúdo e saber discente. Conteúdo esse que precisa ser problematizado e contextualizado, por isso, a figura docente assume um papel de decidir quais materiais são relevantes ou não. Vieira e Volquind (2002, p. 14) complementam que ao/a professor/a “compete mobilizar as habilidades intelectuais, os esquemas operatórios, o pensamento reflexivo. Ao aluno cabe atuar segundo os desafios que lhe são postos pelo professor”.

Em linhas gerais, a oficina caracteriza-se "como um espaço de trabalho, de ensino e de aprendizagem" (GRASSI, 2013, p. 19). Nela os sujeitos participantes se unem para produzir e conhecer um objeto de conhecimento específico, tendo em vista um objetivo a alcançar. É um lugar privilegiado para que exista interação entre os/as participantes, no sentido de transformar aquele/a que ensina e aquele/a que aprende ao socializarem hipóteses diante de situações-problema. Assim, na direção de proporcionar uma experiência formativa integradora para os/as participantes da pesquisa e compreender suas representações sobre as violências contra a mulher, sobretudo, como abordá-las criticamente na escola, é que optamos pela realização da oficina: *Gênero e sexualidades na formação continuada de professores/as: problematizando as violências contra as mulheres.*

Partindo das finalidades elencada para a nossa oficina, dividimos o momento formativo em três eixos. O primeiro deles consistiu em aplicar um questionário para levantar discussões e colher dados à respeito do conhecimento prévio dos/as participantes sobre o tema. Isso possibilitou abriremos a discussão introdutória dos aportes teóricos que problematizariam as representações expostas. No segundo momento, ampliamos as concepções dos/as envolvidos/as articulando reflexões a partir de diferentes textos e de artefatos culturais. Na última parte, abordamos as possibilidades pedagógicas cotidianas acerca das estratégias didáticas para tematizar as violências contra as mulheres em contextos escolares, tendo em vista as discussões constituídas anteriormente. O fechamento da oficina também nos proporcionou o registro escrito avaliativo em caderno de campo pelos participantes, que pontuaram os saberes adquiridos ao longo do processo, assim como puderam evidenciar os aspectos a serem melhorados em uma próxima intervenção.

Para facilitar o olhar sobre o todo, explicitamos a organização completa da oficina por intermédio da tabela abaixo que, inclusive, foi apresentada inicialmente aos/as envolvidos/as:

Figura 3 – Tabela da organização da oficina

Eixos	Conteúdo programático	Carga horária
Avaliação diagnóstica por meio do registro escrito e posterior debate	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o conceito de violência? 2. Quais as relações entre violências, os estudos de gênero e sexualidade? 	30min
Ampliando as concepções ao discutir os textos culturais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre o conceito de gênero 2. Violências de gênero e sexuais 3. Cultura do estupro 	2h
Possibilidades pedagógicas para o contexto escolar e formação docente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Possíveis intervenções no contexto escolar 2. Relevância para sua formação como docente 	1h

Fonte: Da autora (2020).

Como pode-se observar, todo esse processo de execução da oficina levou aproximadamente três horas e meia e contou com a presença de nove participantes, sendo três homens e seis mulheres.

Depois dos professores Fábio e Kleber recapitularem o lugar da oficina no cronograma da disciplina “Escola, Currículo e Diversidades”, conforme já havia sido apresentado no início do período, iniciei os trabalhos me apresentando ao grupo e reafirmando os objetivos daquela intervenção. A seguir, expus por meio de slide, como havia planejado, a organização didática do curso para que os/as participantes pudessem ter um olhar sobre o processo todo, ou seja, o início, o meio e o fechamento dos trabalhos.

A primeira ação propôs a reflexão sobre o título da oficina – Gênero e sexualidade na formação docente: problematizando as violências contra as mulheres em ambientes educativos – a partir de três questionamentos, a saber:

Figura 4 – Reflexão sobre o título da oficina

- | | |
|----|---|
| 1. | Qual o conceito de violência? |
| 2. | Quais as relações entre violências, os estudos de gênero e sexualidade? |
| 3. | Como relacionar essas questões com a formação docente? |

Fonte: Da autora (2020).

A intenção era solicitar que cada sujeito individualmente pudesse pensar sobre essas questões e registrá-las em uma espécie de diário de bordo (entregue ao final da oficina), a fim de que isso incitasse o debate entre os/as integrantes do curso. Na realidade, esse momento tinha o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica, cuja abordagem “era assumir um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (LUCKESI, 2005, p. 24).

Passado um tempo predeterminado, após os envolvidos terem esboçados as suas respostas provisórias, abrimos para que ocorresse a socialização das impressões e pontos de vistas estabelecidos. A ideia era criar um ambiente de interação e troca, fundamental para que o grupo focal nos atendessem metodologicamente, pois registraríamos as narrativas, os comentários, enunciados e as representações dos envolvidos acerca do tema. Meyer (2003) nos pontua que a representação é constituída tanto por práticas culturais e linguísticas, quanto por símbolos que constroem significados. E são justamente esses significados que tentamos analisar e problematizar. Passado um tempo predeterminado, após os envolvidos terem esboçados as suas respostas provisórias, abrimos para que ocorresse a socialização das impressões e pontos de vistas estabelecidos. A ideia era criar um ambiente de interação e troca, fundamental para que o grupo focal nos atendessem metodologicamente, pois

registraríamos as narrativas, os comentários, enunciados e as representações dos envolvidos acerca do tema. Meyer (2003) nos pontua que a representação é constituída tanto por práticas culturais e linguísticas, quanto por símbolos que constroem significados. E são justamente esses significados que tentamos analisar e problematizar.

Para sistematizar as discussões e, ao mesmo tempo, fazer com que as perguntas norteadoras se imbricassem, utilizamos o mapa conceitual¹⁰ abaixo:

Figura 5 – Mapa conceitual elaborado pela autora



Fonte: Da autora (2020).

De acordo com Souza e Boruchovitch (2010), o mapa conceitual pode configurar-se uma estratégia de ensino/aprendizagem ou uma ferramenta avaliativa – entre outras diversas e multifacetadas possibilidades. Todavia, as autoras reafirmam que ele não deve ser compreendido ou efetivado sem uma proposição teórica clara e metas previamente estabelecidas.

Essa sua forma de estruturação tem por alicerce a aprendizagem significativa, que efetiva-se quando uma nova informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligá-la:

¹⁰ As definições dos conceitos expostos neste mapa conceitual serão retomadas nas próximas sessões deste capítulo.

[...] aos conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva. Para a ocorrência da aprendizagem significativa, portanto, é essencial determinar o que o aluno já sabe, para, posteriormente, introduzir conceitos novos, em conformidade com a bagagem advinda de seu dia a dia, em consonância com seus conhecimentos prévios (SOUZA; BURUCHOVITCH, 2010, p. 27).

Subsidiada por esse arcabouço teórico é que organizei didaticamente os tempos e as estratégias de intervenção visando a apropriação de conhecimento com significado ao grupo pesquisado. Na próxima seção, deter-nos-emos em apresentar o processo pedagógico da oficina e analisar o material empírico produzido nos diferentes momentos da nossa intervenção.

3.1 Representações acerca do conceito de violência e seus desdobramentos.

Subsidiados por essa perspectiva de realizar um levantamento prévio do conhecimento dos sujeitos envolvidos, é que o mapa conceitual nos ajudou bastante no sentido de trazer à lume as representações do grupo. Convém destacar, nesse contexto, que estávamos solicitando a primeira impressão dos sujeitos, sem nenhuma explicação prévia realizada por nós acerca do tema. Assim, a primeira pergunta que abordava o conceito de violência, evidenciou registros escritos, tais como:

Qualquer ato desrespeitoso praticado contra o ser humano seja ela física ou verbal (Maria Josefina).

Na minha compreensão é qualquer ação (verbalizada ou não) que cause dano a um sujeito ou um grupo de sujeitos. Essa pode ser por meio de palavras e de qualquer outro tipo de expressão (Juliano Moreira).

Violência, acredito que vai de encontro com violar, invadir o espaço físico, psicológico de um indivíduo, causando traumas, coagindo aquela pessoa, causando prejuízo nesses aspectos (Elisa Gomide).

Ao analisar essas respostas, podemos cotejá-las com algumas colocações sobre o conceito de violência propostas por Hanna Arendt (1970). A autora afirma que a partir do século XX a violência, que antes era uma ferramenta de controle, passou a ganhar um caráter de imprevisibilidade, uma vez que o desenvolvimento tecnológico garantiu que as armas tivessem um poder destrutivo sem precedentes. Por isso, os meios que antes provocavam a violência, agora eram usados para manter a paz, como, por exemplo, na Guerra Fria.

Consequentemente, a violência e as suas eventualidades, assumiram um lugar de "fatos corriqueiros e foram, portanto negligenciadas; ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos" (ARENDDT, 1970, p. 7).

Nesse sentido, quando questionadas/os sobre a violência em seu cotidiano as/os depoentes enfatizaram as suas consequências que, muitas vezes, deixam marcas e demandam tratamento rápido e objetivo. Esses mesmos sujeitos pesquisados ignoraram as suas possíveis causas, conforme foi observado nas narrativas explicitadas anteriormente. Assim, fica evidente a necessidade de trabalhos que busquem compreender e questionar a violência são fundamentais, pois é a partir deles que estratégias para prevenir e reduzir suas consequências podem ser elaboradas.

Apesar de no primeiro excerto não haver especificação direta sobre quais as causas da violência, ao defini-la como *"qualquer ato desrespeitoso praticado contra o ser humano"* a depoente Marília Peixoto acaba nos indicando algo gerado por ela. No contexto da oficina não foi possível questionar o que realmente quis dizer em relação ao "ato desrespeitoso". Entretanto, destaca-se que tal ação foi caracterizada como tipicamente humana, excluindo-se assim animais ou qualquer outro ser vivo. Tal observação a priori nos parece generalizante e até mesmo banal, mas indica como o conceito de violência parece ser visto de forma limitada e pouco aprofundada no cotidiano dos/as envolvidos/as.

Na sequência, percebemos que a segunda e a terceira respostas trazem de forma um pouco mais específica as possíveis consequências de um ato violento, apontando para danos, traumas, coações, dentre outros prejuízos. Ainda que em nenhum dos casos tenha sido explicitado como abordar essas situações, é possível identificar a noção de patologia (algo que precisa ser tratado) quando traumas são indicados. Ou ainda, quando falamos em danos ou prejuízos, cria-se uma expectativa de que algo está em débito e, por isso, espera-se que seja repostado ou reorganizado.

Apesar de ter o enfoque ainda nas consequências, identificamos uma necessidade recorrente dos/as participantes em desvelar a gênese e as diferentes formas que a violência se manifesta desde os primeiros diálogos estabelecidos em nossa oficina:

Penso que a violência é o ápice do desrespeito que podemos manifestar com relação a outros seres humanos, outras espécies ou até mesmo à Natureza; com relação, especialmente, a outros seres humanos, existem diferentes tipos de violência: física, preconceitos, moral (em meu entendimento) e psicológica (Nise da Silveira).

Nessa resposta, percebemos uma tentativa de abranger o conceito de violência como algo que também pode se manifestar contra a natureza, além de ressaltar que ela pode ocorrer de diferentes formas. Essa pluralidade referente aos tipos de violência também foi apontada em outro registro:

O termo em plural já indica que são vários tipos de violência. É uma manifestação agressiva que se faz com outra pessoa, outro grupo ou com si próprio, podendo manifestar na forma de violência física, psicológica, sexual. Com a força de um corpo sobre outro como meio de dominação e/ou supremacia (Maria Josefina).

Esse depoimento, além de enfatizar que existem diferentes tipologias de violência, foi o único que trouxe à tona um possível motivo para a sua existência ao indicá-la como "*meio de dominação e/ou supremacia*". Nesse ponto, é interessante destacar que as respostas verbais vieram após as escritas e trouxeram narrativas que demonstraram uma percepção mais ampliada do conceito. Tal como a narrativa de Neusa Amato, ao afirmar que a "*violência é quando uma pessoa ou grupo tenta uma dominação de um corpo sobre o outro*". Logo em seguida, acrescentando que: "*Não é só uma discussão, um conflito ou uma discussão normal, é uma coisa que afeta, que discrimina, que diminui*". Em última instância, a depoente ainda ratifica que:

Pra mim o conceito de violência são manifestações agressivas, sejam psicológicas, físicas, sexuais, é que eu tenho por mim que violência é quando uma pessoa ou grupo tenta uma dominação do outro, na agressão física. Uma dominação de um corpo sobre o outro, por exemplo, num... em questões de grupo, né? De um grupo sobre o outro. A minha ideia de violência é quando um grupo, um corpo, independente, tenha essa ideia de supremacia e quer colocar uma força sobre outros corpos. E aí manifesta em agressões de diversas maneiras, como eu falei, de violência física, é... psicológica, sexual, e tem mais umas outras que eu esqueci (Neusa Amato).

Se não atentarmos para os mecanismos de poder que produzem as violências, suas diferentes formas de manifestar-se passam despercebidas, pois como afirma Foucault (2015, p. 147), "os massacres se tornaram vitais" em razão da necessidade de garantir a vida de uma determinada população. Logo, a violência ocorre principalmente contra aqueles/as que são vistos/as fora de um padrão estabelecido por esse poder que, por um lado, busca fazer viver e, por outro, deixa para morrer. Tal perspectiva foi possível de ser observada no depoimento de Elisa Frota:

Ela (a violência) atinge muito pessoas mais vulneráveis. Inclusive o bullying, nas escolas, por exemplo, acontece quando os colegas conseguem visualizar o lado mais fraco, algo que atinge alguém, né. De forma que começa. Então assim, isso tem muito a ver com questão da sexualidade, do gênero, tudo porque são as minorias, são os mais vulneráveis, esses tem uma tendência maior a sofrer qualquer tipo de violência, moral, física, etc.

Nessa narrativa, como afirmamos anteriormente, fica evidente que pessoas vulneráveis, ou seja, que estão fora do padrão de consumo, produção e normalidade, estão mais sujeitas à sofrer violências. E, apesar de se encontrarem em situações desfavoráveis, elas são, em grande proporção ignoradas, como no outro exemplo dado pela mesma participante: *"Quando acontece o bullying, por exemplo, eu acho que a escola permite... Ela não trata aquilo na base. Então assim, muitas vezes os professores presenciam, os gestores das escolas presenciam aquilo e deixa passar, aí a situação vai se agravando"*

Após analisarmos os discursos de Elisa Frota a partir do nosso aporte teórico, podemos ampliar a compreensão sobre a violência na tentativa de identificar quais são os momentos, os lugares, os formatos e, sobretudo, quem são os sujeitos mais atingidos por ela. De acordo com Dahlberg e Krug (2007), estima-se que no mundo a violência seja uma das principais causas de morte das pessoas com idade entre 15 a 44 anos. Seus impactos, devido aos aparatos tecnológicos, são extensamente notificados, porém, existe também um grande número de atos violentos que são silenciados. Assim como no caso de seus impactos, algumas causalidades da violência são identificáveis mais facilmente, mas outras estão profundamente enraizadas na nossa cultura, por isso, frequentemente passam despercebidas pela sociedade. Nesse sentido, as autoras ainda ressaltam que apesar da violência sempre ter existido na nossa história, ela não pode ser naturalizada.

Ao ampliar o debate, Costa (1986) aponta que a violência deve ser compreendida como um conceito distinto da agressividade, uma vez que a agressividade está presente tanto nos animais, quanto nos seres humanos, porém, apenas esses últimos conseguem empregá-la de forma racional e consciente. Assim, esse autor considera a violência como um ato intencional e que, conseqüentemente, pode ser evitado.

Abramovay (2005, p. 53) resalta que devemos ser cuidadosos/as porque apresentar o conceito de violência requer certa cautela, isso porque sua compreensão é, inegavelmente, dinâmica e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por "adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento

histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais” (p. 53).

Concordamos com os apontamentos da autora no que diz respeito à dificuldade de definição do conceito de violência, visto que a falta de compreensão da diferença entre tal fenômeno, as manifestações de agressividade e os conflitos entre as pessoas interferem nisso. Essa complexidade também foi explicitada por alguns/mas depoentes:

Eu acho que a violência ela, pra mim, ela é mais forte. Ela, tipo assim, meio que, por exemplo, quando uma pessoa sofre violência psicológica, não foi só uma discussão, um conflito ou uma discussão normal, foi uma coisa que afeta, que discrimina, que diminui... pra mim a diferença é essa, de conflito e violência. Já agressividade dá e passa (Elisa Frota).

Eu acredito... Acredito não, eu penso que a violência ela começa quando existe a falta de respeito com relação ao outro, seja o outro um ser humano, seja outra espécie ou até na natureza. Conflito e agressividade são importantes para o desenvolvimento humano (Milton Santos).

Na realidade, há diferença entre o conflito, a violência e a agressividade. Conforme Vilhena e Maia (2002), o contexto histórico faz com que a agressividade e/ou a violência tenham suas formas fenomênicas de expressão alteradas.

Assim, pensar um pouco sobre as formas de manifestação do que se denomina violência na atualidade é deparar-se com um espetáculo que pode ser acompanhado, ao vivo, por imagens que refletem o descuido com a dimensão simbólica da vida, exposta pelos meios de comunicação (p. 55).

Para esses autores, estamos habituados a encarar a violência como um ato enlouquecido, pelo prisma de uma exceção, ou seja – como transgressão de regras, normas e leis já aceitas por uma comunidade. Violência, em nosso imaginário, está permanentemente associada à marginalidade, aos atos físicos de abuso (assalto, assassinato, etc), ou à ruptura de normas e leis que são respeitadas por uma determinada comunidade (VILHENA; MAIA, 2002).

A agressividade, ao contrário da violência, inscreve-se dentro do próprio processo de construção da subjetividade, uma vez que seu movimento ajuda a organizar o labirinto identificatório de cada sujeito, conforme apontou Vilhena e Maia (2002). No que concerne aos conflitos, cabe ressaltar que devemos reconhecê-los não como problema, mas uma parte

importante da solução. Conforme os autores, eles existem, não são bons nem maus, são, antes, inevitáveis, porém, é muito comum o conflito escalar para a violência, seja nas relações entre pares, seja em relações de complementaridade.

Outro aspecto, e talvez o mais complexo em relação a essa definição de violência, é a questão da intencionalidade (MINAYO, 1994). Isto é, nem todo uso de força representa a intenção de causar dano, tal como podemos citar como exemplo quando um pai, ou uma mãe, na intenção de fazer o/a bebê parar de chorar o/a sacode vigorosamente. Decerto que esse ato pode causar um dano cerebral, mesmo que a força não tenha sido usada com essa intenção, ou mesmo, que o/a bebê acabe escapando dos braços do familiar. Contudo, a OMS define violência de acordo com a saúde ou com o bem-estar dos indivíduos e, nesse caso, apesar da falta de intencionalidade, a ação dos familiares, caso provoque danos ao recém-nascido, passa a ser considerada violenta. Além disso, é necessário ser mencionado que, implicitamente, essa definição inclui todos os atos de violência, sejam eles públicos ou privados, reativos ou antecipatórios, criminosos ou não.

Dentre os setores que realizam trabalhos científicos para lidar com as violências, o da saúde pública é um dos principais, pois, conforme justifica Minayo (1994, p. 9):

[...] ela (a violência) representa um risco maior para a realização do processo vital humano: ameaça a vida, altera a saúde, produz efemeridade e provoca a morte como realidade ou como possibilidade próxima. Porém quando os esforços da saúde se somam aos das mais diversas áreas, como educação, serviço social, justiça e políticas, os resultados tendem a ser ainda mais positivos, sendo que para além de aceitar ou reagir às violências, são adotadas posturas de prevenção.

Nesse contexto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a violência como uso de força física ou poder para ameaçar ou praticar um ato que cause, ou possa causar, sofrimentos, danos psicológicos, privação ou morte. Esses atos podem partir do indivíduo contra ele mesmo, contra outra pessoa, ou ainda, contra um grupo ou comunidade (MINAYO, 1994). Nesse sentido, as múltiplas causalidades desse fenômeno social também apareceram na rede discursiva dos/as participantes:

Eu penso que violência seja qualquer manifestação que cause dor física, emocional, psicológica, constrangimento ou medo, ao próximo e a si próprio (Marília Peixoto).

E eu acredito que assim como os colegas falaram aqui, que existem várias formas de violência também. A física, a moral, a psicológica, e principalmente os preconceitos, né (Milton Santos).

Eu acho que deve ir de encontro com você... não sei se tem a ver com o conceito da palavra, você violar o espaço daquela pessoa, seja físico, ou seja psicologicamente, causando prejuízo pra aquela pessoa, coagindo ela, causando traumas que vão afetar pro resto da vida (Juliano Moreno).

Nessa definição dos/as depoentes que, vale dizer, corrobora com a perspectiva da OMS, alguns pontos precisam ser analisados. A utilização da palavra "poder" amplia a concepção de violência, uma vez que ela aponta para as práticas e relações de poder. Ou seja, uma violência para ocorrer e ser compreendida como tal depende de seu contexto, e não só de uma ação específica. Assim, negligências, omissões, ameaças e intimidações também estão inclusas nesse conceito de violência, de modo que ele revela uma relação na qual pelo menos um dos indivíduos está subjugado a outro.

É importante reter aqui que violência não é natural do ser humano, pois de tão impregnada ela é naturalizada, como se as pessoas nascessem com o gene da violência (ABRAMOVAY, 2005). Tal discurso banaliza esse fenômeno social como se fosse algo comum no cotidiano de somente algumas pessoas que foram “predestinadas” por esse destino genético. Em última análise, a violência é propagada pelos mecanismos culturais da sociedade, ou seja, aprende-se a ser violento e agir de forma a intervir negativamente na vida do outro.

Dahlberg e Krug (2007) salientam que a identificação desses aspectos faz com que o planejamento de programas preventivos acerca da violência se torne muito mais possível. Por essa razão, as autoras tipificam o referido fenômeno em três categorias bem definidas: a autodirigida, a interpessoal e a coletiva.

Para aprofundar essas questões, apresentamos ao grupo da oficina as seguintes telas na tentativa de que as pessoas verbalizassem as suas respectivas hipóteses acerca das mencionadas tipologias.

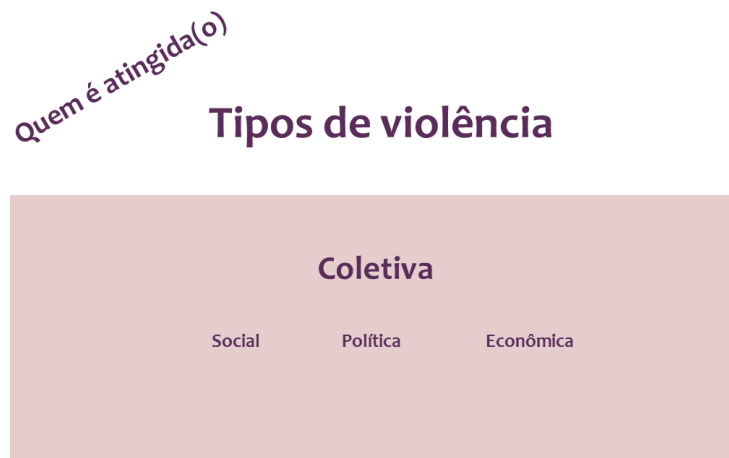
Figura 6: Material elaborado pela autora



Fonte: Da autora (2020).

Após solicitarmos que os participantes fizessem seus registros, apresentamos o próximo slide:

Figura 7: Material elaborado pela autora



Fonte: Da autora (2020).

Logo em seguida, solicitamos que as pessoas explicitassem o que haviam anotado em relação às classificações dos tipos de violência e como se manifestam. A seguir, seguem alguns dos depoimentos produzidos pelos/as envolvidos/as e alguns dos diálogos que conseguimos estabelecer:

Uma agressão autodirigida, ela pode ser o resultado de várias agressões interpessoais? (Marília Peixoto).

Pode. Por exemplo, uma pessoa tem tantas coisas pra colocar pra fora, que ela não consegue e aquilo acaba se voltando pra ela mesma (Pesquisadora).

Eu pensei no sentido, por exemplo, uma pessoa X, ela sofreu 15 anos de abuso sexual na vida dela. Foi uma violência interpessoal. Mas então suicidou porque ela não aguentava mais sobre abuso sexual. É uma violência autodirigida. Então embora seja separado, eu não li o texto das autoras, né. Mas embora elas tenham pensado de forma separada, uma pode ser o reflexo da outra. Porque uma pessoa para se autoagredir, ela tem que tá mal com ela mesma, mas o que isso gerou nela pra ela tá tendo esse pensamento suicida ou esse pensamento de autoagressão? Não é aleatório, tipo “hoje é um bom dia pra eu me cortar” (Elisa Gomide).

É, na verdade a gente se constitui a partir do outro né. Então mesmo que você tenha uma atitude individual, isso diz de um outro também (Pesquisadora).

E nos tempos que a gente tá vivendo onde as pessoas não se escutam mais, banalizam a dor do outro, cada problema, um problema às vezes pequeno, se torna um problema grande (Maria Josefina).

A primeira depoente ficou curiosa no que tange a violência autodirigida, que pode se manifestar na forma de um comportamento suicida ou por meio de agressão com atos de automutilação. Na segunda categoria se encontram as violências interpessoais, que podem ocorrer entre membros da família ou entre parceiros íntimos; ou pela comunidade, quando os indivíduos não possuem relação pessoal, podendo se conhecer ou não (DAHLBERG e KRUG, 2007). Já a terceira e última categoria é dividida em violência social, política ou econômica que, diferente das categorias anteriores, justifica-se por motivações de grupo. Podemos dar como exemplo, um conflito armado entre países decorrente de motivos econômicos, políticos ou sociais.

Com exceção da violência autodirigida, existem quatro tipos de atos violentos que podem ocorrer em cada uma das grandes categorias e suas subcategorias. A natureza desses atos violentos pode ser física, sexual, psicológica ou relacionada a abandono ou privação. A violência na comunidade, por exemplo, pode ser física caso uma pessoa seja agredida, sexual e psicológica quando uma mulher sofre assédio no trabalho, ou de abandono quando um idoso é deixado em uma instituição sem a atenção e os cuidados necessários.

No reconhecimento da radicalidade do problema da classificação, da sua inscrição no desejo - e necessidade primordial - de compreender e ordenar a variedade que nos rodeia, o

que chama atenção nos depoimentos em geral é a questão da relação entre os tipos de violência, ou seja, de que forma um interfere e depende do outro.

Nessa direção, Minayo (1994) ressalta que a violência também necessita de definições mais estruturantes, para que ela não seja reduzida ao mundo da delinquência. Então a autora apresenta, assim como Dahlberg e Krug (2007), três categorias de violência, porém, organizadas a partir de uma perspectiva integradora. A primeira categoria é a estrutural, presente nas instituições, tais como: nas famílias, escolas, igrejas ou nos sistemas econômicos, políticos e culturais. Nessa categoria se destacam as violências resultantes das opressões de grupos, classes, nações e indivíduos. Como se manifestam no interior de uma estrutura, em grande medida, elas são naturalizadas (MINAYO, 1994).

Conforme Minayo (1994), a segunda categoria é definida como violência de resistência, pois constitui-se das respostas dos grupos oprimidos à violência estrutural. Geralmente essa categoria não ocorre de forma naturalizada, pois requer um amplo trabalho de contestação e mobilização. Já a terceira e última classificação é, enfim, a violência da delinquência, que ocorre fora das leis socialmente reconhecidas. A autora destaca a importância de olhar para esse tipo de violência também como uma consequência da violência estrutural, que exclui, aliena e menospreza determinados grupos e indivíduos.

Para além dessas categorias, o psicanalista Freire Costa (1986) ressalta as dimensões subjetivas sobre como a violência pode ser percebida pelos sujeitos sociais. Para ele, o caráter da violência depende da representação que a vítima faz da ação coercitiva que a atinge. Ou seja, é quando o sujeito violentado percebe no violentador o desejo de destruição que a ação agressiva ganha o significado de violência. Da mesma forma, alguém pode praticar um ato sem a intenção de violência, e ainda este ser representado como uma ação agressiva nesse sentido.

Assim, para compreendermos as raízes das violências, não há uma explicação única e simples. A violência é o resultado da interação entre fatores relacionais, sociais, culturais, ambientais e individuais (COSTA, 1986). Dessa forma, ela pode interferir diretamente em diferentes níveis sobre o comportamento, o que também aponta para os fatores de risco que contribuem para que a sua ocorrência. Para Costa (1986), são considerados fatores de risco algumas normas culturais predominantes, como a pobreza, o abuso de álcool e outras drogas, isolamento social e acesso a armas de fogo.

Salienta-se também a possível associação entre diferentes tipos de violências, um exemplo são os países em guerra, onde a taxa de violência interpessoal permanece alta mesmo

quando o conflito se encerra. Supõe-se que um dos motivos para isso seja a normalização da violência, fazendo com que ela se torne socialmente aceitável (DAHLBERG; KRUG, 2007).

Para prevenir a violência, a saúde pública propõe tradicionalmente três níveis de prevenção, conforme apontou Minayo (1994). Existe a prevenção primária, que visa prevenir a violência antes que ela ocorra. Há também a prevenção secundária, cuja abordagem é voltada às reações imediatas à violência, tais como o atendimento médico ou tratamento de doenças sexualmente transmissíveis após um estupro. E por último, a prevenção terciária, a qual visa cuidados prolongados após a violência, cujos esforços visam reduzir um trauma. Nos países industrializados e em desenvolvimento, os esforços, em sua maioria, são destinados às prevenções secundária e terciária. Apesar de serem importantes, essas duas formas de prevenção deveriam ser acompanhadas da primária, para que a não-violência pudesse ser promovida (MINAYO, 1994).

Como estratégias de prevenção para lidar com as violências em diferentes níveis, Dahlberg e Krug (2007) sugerem medidas para modificar fatores de risco individuais, tais como favorecer e contribuir com ajuda profissional para a criação de ambientes dialogados segundo os quais as pessoas interagem na resolução de conflitos. Outras sugestões consistem em monitorar preventivamente espaços públicos como escolas, locais de trabalho e bairros; além de analisar a desigualdade de gênero e práticas culturais distintas; e ainda, analisar fatores culturais, sociais e econômicos que contribuem com a violência, tomando assim medidas para mudá-los.

Minayo (1994) ainda ressalta que é extremamente importante a luta por justiça social e o exercício da democracia por todos/as, para que condições de pobreza e miséria, fatores de risco para a violência, sejam enfrentadas. Assim como também é fundamental a interação entre os diversos setores da sociedade para lidar com essas questões, dentre eles a saúde, a educação e o serviço social. Por fim, a autora afirma que por não serem, em sua maioria, acidentais, os eventos violentos podem ser enfrentados, evitados e prevenidos.

Depois de centrar-se no debate conceitual da violência, avançamos com o grupo buscando estabelecer interfaces entre as violências, as desigualdades de gênero e as dimensões da sexualidade.

3.2 Quais as relações entre violências, os estudos de gênero e a sexualidade?

Em um primeiro momento, circunscrever os conceitos de violência e tipificá-la de forma dialogada com o grupo investigado foi fundamental para que pudéssemos aproximá-lo

das questões de gênero e sexualidade, em especial, de refletir sobre a condição das mulheres nesse contexto. Mas, afinal, por que o conceito de gênero torna-se tão fundamental quando nos detemos a problematizar as conexões entre a manifestação da violência e a condição das mulheres na sociedade?

Para abordar mais profundamente as temáticas de gênero e compreender o seu significado no contexto desse trabalho, precisamos retomar a história do feminismo. Como aponta Louro (2018), em muitos momentos da História é possível observar respostas, isoladas ou coletivas, contra a opressão das mulheres. Entretanto, é apenas no século XIX, no Ocidente, que o feminismo aparece como movimento social organizado. Hoje, para facilitar a compreensão de seu desenrolar histórico, ele é dividido em fases, conhecidas como ondas. Por isso, nos próximos parágrafos apresentaremos as três ondas do feminismo que, apesar de serem apresentadas de forma linear, ocorreram, em alguns momentos, sobrepondo-se umas às outras.

Conforme Narvaz e Koller (2006), a primeira onda do feminismo estabeleceu-se com base na luta das mulheres brancas pelo direito ao voto, o chamado sufrágio. Tal movimento surgiu na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha ao final do século XIX. Foi nesse momento que as denúncias de opressão do patriarcado ganharam maior visibilidade e identidade, fazendo com que algumas mulheres comessem a se unir em prol dos mesmos objetivos. Como desdobramento desse primeiro momento, surgiu então a "Segunda onda".

A segunda geração do feminismo teve início em 1960, nos Estados Unidos, com as fortes denúncias sobre a opressão masculina e a desigualdade entre os sexos, ficando conhecida como "feminismo da igualdade". Já, na França, desenvolveu-se o "feminismo das diferenças", uma vez que as francesas ressaltavam mais as inúmeras diferenças (sociais, econômicas e culturais) existentes entre homens e mulheres e lutavam por maior reconhecimento. Todavia, para além das preocupações sociais e políticas, esse momento se destacou principalmente pela construção de teorias. Obras como *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949) e *Política sexual*, de Kate Millet (1969) foram produzidas nesse período e marcaram esse momento conhecido como aquele no qual se originou os estudos da mulher (LOURO, 2018).

A exclusão social e política das mulheres, levou à sua invisibilidade como sujeito em diferentes áreas, inclusive na Ciência. O "universo" da mulher, por inúmeras vezes, apresentava-se como reduzido à esfera privada, à vida doméstica. E mesmo hoje, ainda podemos observar que apesar das mulheres ocuparem muitos outros espaços, ainda existe um discurso que relaciona o sexo feminino às atividades de "segundo escalão".

Para denunciar esses discursos opressores foram criados núcleos de estudos, eventos, pesquisas e revistas científicas com o intuito de abordar esses assuntos. Embora ainda contribuíssem com a noção de universo feminino como separado do masculino, foram relevantes para a politização do tema, que a partir de então passou a ser constantemente problematizado. Nesse sentido, o argumento de que homens e mulheres são diferentes fundamentalmente devido a questões biológicas, começa a ser revisto, posto que essa forma de distinção era usada para legitimar a desigualdade social (LOURO,2018). Por isso, começaram a ser realizados estudos para demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características “são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico" (LOURO, 2018, p. 25).

Em razão disso, a terceira onda do feminismo caracteriza-se pela introdução das teorias pós-estruturalistas no movimento feminista. Nos anos 1980, filósofos como Jacques Derrida e Michel Foucault (apud NARVAZ, KOLLER, 2006, p. 649), enfatizam “a questão da diferença, da subjetividade e da singularidade das experiências, concebendo que as subjetividades são construídas pelos discursos, em um campo que é sempre dialógico e intersubjetivo”. Tais pensamentos fizeram com que a terceira fase do feminismo se ocupasse das relações de gênero, ou seja, das diferenças sexuais organizadas socialmente. Nesse ponto, podemos observar uma grande modificação na direção dos debates, pois até a segunda fase eram realizados estudos das e pelas mulheres, sendo que a partir da terceira onda a questão de gênero passa a ser concebida como categoria relacional. Esse motivo que levou Joan Scott (1986) a distinguir os estudos feministas presentes na segunda onda, dos estudos de gênero surgidos na terceira.

Como já mencionado, embora as ondas mencionadas terem sido expostas de forma crescente, elas não podem ser lidas em uma perspectiva histórico-linear, visto que hoje elas ainda coexistem. Como exemplo, tomamos a própria noção de gênero que pode ser compreendida de duas formas, isto é, uma que coloca “sexo” e “gênero” como distintos e outra que se ocupa das relações de gênero. Essa última, presente na terceira fase do feminismo, possibilitou o surgimento de categorias que buscam compreender diversas questões como: “o conceito de gênero; a política identitária das mulheres; o conceito de patriarcado e as formas da produção do conhecimento científico” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 650).

Assim, na terceira onda do feminismo, o gênero, ao se constituir a partir de discursos, torna-se relacional, político e não baseado em diferenças “naturais”. Aqui, então, como afirma Joan Scott (1986), ocorre uma (des) naturalização do gênero na medida em que ele é desenvolvido no campo das relações de poder.

Judith Butler (2019) amplia o debate ao elaborar a noção de performance. Para a autora é necessário reconhecer que essa relação entre sexo e gênero é cultural e que, por isso, existe uma perpétua fluidez entre as identidades. Contudo, essas performances ocorrem, na maioria das vezes, de forma compulsória, em virtude de serem colocadas como estratégias de sobrevivência em determinados sistemas.

Assim, os gêneros distintos são importantes para “humanizar” os sujeitos, no sentido de que eles proporcionam visibilidade para o aspecto singular de cada ser. No entanto, os sujeitos que se manifestam de formas menos convencionais são frequentemente punidos. Sobre o assunto, Judith Butler (2019, p. 199) destaca que as possibilidades “históricas materializadas por meio dos vários estilos corporais nada mais são do que ficções culturais punitivamente reguladas, alternadamente incorporadas e desviadas sob coação”. Evidencia-se, portanto, que a apresentação de “papéis” sociais naturalizados como masculino e feminino são, para a autora, formas de controle dos corpos. O que reflete diretamente em como cada indivíduo expressa a sua sexualidade, aqui definida como um conjunto de vivências de desejos, prazeres e sensações que ao “mesmo tempo em que podem causar sofrimento, podem também desencaixotar emoções, insuflar uma erótica desejante no mundo e fazer tremer os controles que buscam a todo custo conter a vida que jorra” (PARAISO; CALDEIRA, 2018, p. 13).

Nessa esteira, Louro (2000) explica que no processo de reconhecimento das identidades são atribuídas diferenças que são identificadas a partir do lugar social que ocupamos. Por isso, o estranhamento do/a outro/a é consequência das redes de poder em que estamos inseridos/as. A autora também aponta que cada sujeito, apesar de ser receptor de determinadas marcas advindas de instituições como escola, família, igreja, mídia e leis, não é apenas passivo nesse processo. Na construção de homens e mulheres, eles/as participam ativamente na escolha de suas formas de vivenciar a sexualidade e seu gênero, mesmo que nem sempre de forma consciente.

Ao assumirmos essa perspectiva pós-estruturalista para compreendermos as temáticas de gênero e sexualidade, é fundamental nos atentarmos à questão colocada por Michel de Certeau (2014, p.40):

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da 'vigilância', mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina, e não se conformam com ela, a não ser para alterá-los; enfim, que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou 'dominados?') dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica.

O contexto social e cultural no qual estão imersas as crianças, os jovens, as mulheres e homens, está permeado por relações de poder. A educação não é neutra nesse sentido, assim como nenhuma instituição, nem mesmo a escola ou as instituições de ensino superior. Assim, nossa sociedade começa a agir desde cedo sobre a infância, pois visa a "disciplinar" meninos e meninas em um padrão de produção, do qual não se deve perder o "controle", dado que sujeitos "docilizados" (FOUCAULT, 1999) são mais fáceis de serem manipulados e não transgridem o que está posto. De igual modo são criados padrões de comportamento, de gênero, de raça e etnia, de beleza, de classe social e somos estimulados a alcançá-los. Como a diversidade da nossa sociedade é muito grande e nem todos/as atendem a esse padrão único, visto que há o predomínio da diferença, são criados os binarismos e as hierarquias na tentativa de enrijecer a identidade.

Assim, desconstruir essa oposição binária em relação ao gênero significa dar espaço para as diferentes formas de feminilidade e masculinidade presentes em nossa sociedade. Nesse mesmo sentido, como afirma Louro (2018, p. 18), "as identidades de gênero estão continuamente se transformando". Por isso, até mesmo as desconstruções propostas pela teoria feminista estão criando e recriando discursos e, conseqüentemente, construindo gênero.

Essa dinamicidade das identidades de gênero e a própria condição temporal que vai construindo um processo de naturalização da condição inferior das mulheres na sociedade impactam diretamente nas diferentes formas de violência sofrida por elas, ou seja, violência de gênero. O marcador social de gênero aparece, portanto, como categoria estruturante de análise para perscrutarmos o fenômeno social supracitado.

De acordo com Balestero e Gomes (2015) a violência de gênero ocorre em todas as regiões e países em maior ou menor escala. Sua causa está relacionada ao lugar privilegiado que é dado à figura masculina em detrimento da feminina, privilégio esse que é reproduzido por diversas instituições, tais como igrejas, escolas e famílias. Para tratar desse assunto, utilizaremos o termo "violência de gênero" e não "violências sexuais", haja vista que esta última refere-se a um tipo específico de violência de gênero, tal qual veremos adiante. Com a intenção de delinear conceitualmente a opção teórica anunciada, expusemos aos/as participantes da oficina a seguinte tela:

Figura 8 – Slide elaborado pela autora

Violências sexuais ou violências de gênero?

Ao escolher o uso da modalidade violência de gênero, entende-se que as ações violentas são produzidas em contextos e espaços relacionais e, portanto, interpessoais, que têm cenários sociais e históricos não uniformes. A centralidade das ações violentas incide sobre a mulher, quer sejam estas violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos.
(BANDEIRA, 2014, p. 451)

Fonte: Da autora (2020).

Compreendemos que, assim como explica Bandeira (2014), as violências de gênero incidem sobre a mulher, podendo ser físicas, sexuais, patrimoniais, psicológicas ou morais. Além dessas características, elas também são produzidas em contextos e espaços relacionais, com cenários históricos e societários não uniformes. Para facilitar essa compreensão ampliada, apresentamos a imagem abaixo para que pudesse ser analisada pelo grupo focal:

Figura 9 – Violência de gênero



Fonte: https://caterinas.info/wp-content/uploads/2016/09/publicacao_porquediscutirgeneronaescola.pdf. Acesso em: 10/10/2019

As tentativas de explicação foram muitas, mas o que chamou a atenção foi a recorrência de discursos sobre a situação de vulnerabilidade daqueles/as que sofrem a violência de gênero, como podemos anotar: *"Diferenças de gênero são pouco compreendidas e, por isso, alvo de ignorância e preconceito. Mulheres, assim como os LGBTs em geral, são violentados de diversas formas pela sociedade"* (Juliano Moreira).

Considerando o lugar privilegiado do sexo masculino em relação ao feminino no interior das relações de trabalho estabelecidas, esperava-se que com o avanço do neoliberalismo as diferenças de gênero fossem superadas, já que homens e mulheres passaram a exercer cada vez mais as mesmas tarefas. No entanto, as mulheres continuaram recebendo salários mais baixos e, conseqüentemente, tendo seu trabalho menos valorizado do que o dos homens. Com isso, foi possível perceber que as diferenças atribuídas às questões de gênero, estão muito além dos fatores biológicos. A construção social e histórica passou a ser considerada para os/as pesquisadores/as da área como a principal causa para a diferenciação de tratamento entre os sexos (BALESTERO, GOMES, 2015).

Constituído por relações sociais baseadas nas diferenças sexuais, o gênero está imbricado nas relações de poder. Assim, quando o/a participante afirma que *"as diferenças de gênero são pouco compreendidas"*, entendemos que o distanciamento da norma, ou seja, o que é diferente, muitas vezes se torna obscuro, ignorado e, por efeito, vítima de preconceitos. Podemos relacionar a essa narrativa o conceito de "gêneros não-inteligíveis" proposto por Judith Butler (2019), no qual alguns indivíduos são invisibilizados nas relações de poder e acabam sendo excluídos.

O depoente Milton Santos questiona o silêncio e a falta de acesso a um campo específico do universo acadêmico-científico que defina os conceitos de gênero e sexualidade, o que nos permite endossar a perspectiva analítica baseada na perspectiva dos gêneros não-inteligíveis. Segundo ele *"o gênero e sexualidade ainda são tabus e pouco discutidos [...] e negar acesso à informação ou impedir que tais assuntos sejam abordados, já é uma violência simbólica. Violência essa que se caracteriza pela negação de outro ser, fazendo com que outras formas de existir não sejam reconhecidas como legítimas"*.

Juliano Moreno, outro participante, trouxe um exemplo que representa muito bem a invisibilidade de alguns corpos ao abordar o direito ao uso do nome social pelas pessoas trans. *"Quando você não permite que uma mulher trans se expresse com o seu nome, isso é uma violência! Eu entendo que a falta de expressão é uma violência muito grande"*. Na sua interpretação, essa negação implica na falta de reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Nesse contexto, deve-se ficar atento também em relação aos outros marcadores sociais das diferenças e que são passíveis de serem problematizados, como nos adverte Neusa Amato:

Quando você pensa em violências de gênero, o que os números mostram né, quem sofre mais com isso? São as mulheres, principalmente as mulheres negras né. E aí a gente fala de vulnerabilidade, mas tá, elas não estão, elas podem não estar, mas por esse nosso histórico todo racista, nosso histórico todo machista, elas acabam se tornando mulheres, entre aspas, vulneráveis, então, é... a mulher negra por exemplo, ela é olhada né, como um corpo desejado e pronto, só. Daí pra ela ser uma mulher de sucesso, falando do sucesso de serviço e tal, aí já não serve, já é um outro tipo de violência contra essa mulher negra [...] Elas não têm espaço, não têm voz, não têm vez, e aí essa dominação da supremacia branca, que a gente ainda ouve muito, sobre os corpos negros eu acho que... até se for pensar no início quando os portugueses vieram pra cá, se for pensar na miscigenação foi... a gente não é miscigenado porque as negras queriam, elas foram estupradas e tudo, sofreram uma violência corporal desde (Neusa Amato).

De acordo com Costa (2020), foi a partir da indagação de acadêmicas e ativistas negras que tornou-se evidente a necessidade de trazer para o debate público questões que antes ficavam guardadas no âmbito do interdito ou até mesmo do inexistente. Muitas vezes não se tratavam nem de pautas reivindicatórias que eram invisibilizadas. Por outras palavras, as necessidades de outros grupos sociais marcados pela diferença de gênero, mas também pela de raça, de classe ou de orientação sexual, nem sequer eram cogitadas (COSTA, 2020). Conforme a autora, isso se explica, em parte, pelo fato de que essas mulheres (brancas, heterossexuais, de classe média) simplesmente não viviam àquela realidade. Era necessário que mulheres negras pobres, mulheres indígenas, mulheres lésbicas trouxessem suas experiências e reivindicassem também seus direitos.

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero:

[...] promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo, de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (COSTA, 2020, p. 57).

Não se trata de rejeitar e descartar o que já foi elaborado e construído pelo movimento feminista branco e pelo movimento negro, mas utilizar-se desse saber e dessa vivência com o

objetivo de potencializar o debate e abranger um universo mais amplo de pessoas atingidas pelas diferentes formas de preconceito e desigualdade. Sobre o tema, o depoente Milton Santos também chama a atenção às desigualdades étnico-raciais e de gênero:

A colega falou sobre como a nossa população foi formada, dessa miscigenação, mas a gente vê o racismo institucional, onde negros não ganham a mesma coisa que os brancos, mulheres não ganham a mesma coisa que os homens, mulheres negras não ganham a mesma coisa que as brancas. Esse também é um tipo de violência ao meu ver né (Milton Santos).

Ribeiro (2017) adverte, contudo, que o feminismo negro não é uma complementação ou adição ao feminismo dito universal, mas, sim, parte de outra perspectiva em que a experiência de viver opressões estruturais é vista a partir das formulações políticas de mulheres negras.

Matos (2000) aponta ainda que a sociedade é estruturada a partir de pilares patriarcais que fundamentam as relações sociais de forma naturalizada, por isso mesmo, essas “marcas de cor da pele” são para muitos, difíceis de serem identificadas. Por essas e outras ações sociais e políticas organizadas, a autora destaca que em 1993, a partir da definição dada pela Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher ao termo “violência contra a mulher”, que essa singularidade baseada no gênero passou a ser tipificada e quantificada estatisticamente no país, reconhecendo-se que a violação aos direitos inerentes à mulher não se reduz à esfera pública, mas também alcança o domínio privado. No próximo subitem iremos analisar os índices de violência que atingem as mulheres e daremos destaque a Lei Maria da Penha, um marco jurídico para a sociedade brasileira.

3.2.1 As estatísticas, o feminicídio e a Lei Maria da Penha

De acordo com Carneiro e Fraga (2012), a Lei Maria da Penha representou avanços na legislação brasileira no que tange ao processo de prevenção, erradicação e punição das violências sofridas pelas mulheres. Inclusive porque determinou a criação do Sistema Nacional de Dados e Estatísticas sobre a violência doméstica. Tais dados são de fundamental importância para:

[...] a reflexão da temática, avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dessa lei. Essa é uma medida fundamental que poderá funcionar como um termômetro da latência da violência doméstica, uma vez que, revelando os

dados, poderá ser diagnosticada a eficácia da lei nas diferentes realidades locais e regionais (CARNEIRO; FRAGA, 2012, p. 373).

É preciso anotar que as ordenações jurídicas sofrem constantes alterações, sendo que essas modificações podem representar melhorias, ou mesmo, retrocessos no texto da lei. Prova disso é que, considerando o contexto político atual, muitas pessoas ainda questionam a própria existência das violências de gênero no país, mesmo diante dos dados empíricos produzidos em pesquisas científicas.

Elisa Frota, uma das participantes da oficina, explicita a impregnação desse *modo operandi* das pessoas (homens e mulheres) viverem e perceberem o mundo a partir do masculino, conseqüentemente, não identificarem a desigualdade entre os gêneros. Segundo ela, a *“gente vem de uma cultura 100% patriarcal, 100% machista e isso vai sendo enraizado. A gente sabe dos aspectos socioculturais que remontam uma pessoa, que dá significado e sentido pra ela, e como isso vai sendo trazido desde o começo daquela pessoa”* (Elisa Frota). Em razão disso que alguns dados fornecidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA, 2019) se fazem tão necessários para justificarmos a relevância desse tema.

As informações trazidas pelo IPEA (2019) abordam especificamente as violências contra as mulheres e leva em consideração alguns detalhes como: local onde as agressões ocorreram, tipo do agressor e da agressão. Segundo a pesquisa, em 2009, 43% das mulheres que foram agredidas estavam em suas residências, enquanto que apenas 12,3% das violências sofridas por homens aconteceram em suas casas.

Outro dado importante é em relação ao tipo de agressor, posto que em 70% dos casos de mulheres agredidas, a violência parte de pessoas conhecidas, como cônjuges, excônjuges e parentes. De acordo com o IPEA (2019), os dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013 mostram que esse fenômeno se mantém ao longo dos anos. Dentre as agressões realizadas por pessoas conhecidas da vítima, 64,4% aconteceram dentro do local onde a mulher residia e 17,9% em via pública.

Abaixo seguem duas tabelas que foram apresentadas aos envolvidos na oficina, sendo que a primeira revela a frequência da violência contra homens e mulheres e os seus agressores mais comuns, relacionando isso à faixa etária. E a segunda demonstra qual a incidência da violência contra a mulher em diferentes localidades:

Figura 10 – Gráfico – Número e porcentagem da relação da vítima com o agressor quando pessoa conhecida, segundo o sexo e faixa etária da vítima, Brasil, 2013

Local	Feminino				Masculino			
	18 a 29 anos	30 a 59 anos	60 e + anos	Total	18 a 29 anos	30 a 59 anos	60 e + anos	Total
Número								
Parceiro (a)	199.314	339.840	10.386	549.540	15.915	65.333	3.321	84.569
Ex parceiro (a)	145.601	158.295	1.118	305.014	37.940	64.761	2.445	105.146
Pai/Mãe	39.915	31.862	0	71.777	46.602	42.813	0	89.415
Padrasto/Madrasta	8.938	6.230	0	15.168	2.136	0	0	2.136
Filho (a)	968	116.190	41.980	159.138	0	25.363	20.211	45.574
Irmão (ã)	44.579	161.940	22.089	228.608	53.686	59.377	5.758	118.821
Outro parente	121.440	118.848	26.199	266.487	56.583	83.256	17.185	157.024
Amigos/colegas	110.970	161.570	9.070	281.610	116.760	198.306	29.162	344.228
Patrão/Chefe	20.289	37.397	0	57.686	40.967	15.692	0	56.659
Outros	107.224	329.024	62.591	498.839	57.175	177.806	31.316	266.297
Total	799.238	1.461.196	173.434	2.433.867	427.763	732.708	109.398	1.269.869
%								
Parceiro (a)	24,9	23,3	6	22,6	3,7	8,9	3	6,7
Ex parceiro (a)	18,2	10,8	0,6	12,5	8,9	8,8	2,2	8,3
Pai/Mãe	5	2,2	0	2,9	10,9	5,8	0	7
Padrasto/Madrasta	1,1	0,4	0	0,6	0,5	0	0	0,2
Filho (a)	0,1	8	24,2	6,5	0	3,5	18,5	3,6
Irmão (ã)	5,6	11,1	12,7	9,4	12,6	8,1	5,3	9,4
Outro parente	15,2	8,1	15,1	10,9	13,2	11,4	15,7	12,4
Amigos/colegas	13,9	11,1	5,2	11,6	27,3	27,1	26,7	27,1
Patrão/Chefe	2,5	2,6	0	2,4	9,6	2,1	0	4,5
Outros	13,4	22,5	36,1	20,5	13,4	24,3	28,6	21
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: PNS 2013.

Elaboração: Mapa da Violência 2015.

Fonte: IPEA (2016)

Figura 11 – Gráfico – Número e porcentagem do local de ocorrência da violência causada por pessoa conhecida, segundo o sexo e a faixa etária da vítima, Brasil, 2013

Local	Feminino				Masculino			
	18 a 29 anos	30 a 59 anos	60 e + anos	Total	18 a 29 anos	30 a 59 anos	60 e + anos	Total
Número								
Residência	503.678	945.208	119.406	1.568.292	186.530	323.403	78.813	588.746
Trabalho	36.280	172.912	12.776	221.968	76.746	132.882	7.532	217.160
Escola ou similar	28.210	34.872	0	63.082	9.554	165	0	9.719
Bar ou similar	20.824	10.062	0	30.886	13.469	40.036	3.776	57.281
Via Pública	179.487	222.545	34.592	436.624	121.452	186.093	13.999	321.544
Outro	30.758	75.597	6.660	113.015	20.012	50.129	5.278	75.419
Total	799.237	1.461.196	173.434	2.433.867	427.763	732.708	109.398	1.269.869
%								
Residência	63	64,7	68,8	64,4	43,6	44,1	72	46,4
Trabalho	4,5	11,8	7,4	9,1	17,9	18,1	6,9	17,1
Escola ou similar	3,5	2,4	0	2,6	2,2	0	0	0,8
Bar ou similar	2,6	0,7	0	1,3	3,1	5,5	3,5	4,5
Via Pública	22,5	15,2	19,9	17,9	28,4	25,4	12,8	25,3
Outro	3,8	5,2	3,8	4,6	4,7	6,8	4,8	5,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: PNS 2013.

Elaboração: Mapa da Violência 2015.

Fonte: IPEA (2016)

O IPEA (2016) também traz dados da Pesquisa Nacional de Vitimização (PNS) de 2012 que aponta para o fato de que as mulheres sofrem mais agressões em casa do que os homens. Pode-se constatar que, tanto no caso de vítimas mulheres ou homens, a maioria dos agressores é do sexo masculino. Contudo, é pertinente notar que 38,1% das mulheres foram

agredidas também por mulheres, ou seja, quando as mulheres são agressoras, acabam violentando mais pessoas do mesmo sexo do que o oposto. Podemos observar tais informações na tabela abaixo:

Figura 12 – Gráfico – Entrevistados que afirmaram terem sido vítimas de pelo menos uma ameaça ou agressão, por sexo do agressor, nos últimos doze meses, 2010 a 2012 (em %)

Sexo do agressor	Homens	Mulheres
Masculino	78,65	52,08
Feminino	13,25	38,10
Masculino/ Feminino	6,29	8,14
Não respondeu/ não sabe	1,82	1,68

Fonte: Pesquisa Nacional de Vitimização 2010; 2011 e 2012
Elaboração própria, 2016.

Fonte: IPEA (2016)

De acordo com o IPEA (2019) as agressões físicas que mulheres sofrem em 51,2% dos casos atingem regiões como cabeça, face e membros superiores. E o principal meio utilizado para essas violências é a força corporal, constatada em 73,5% dos registros. Podemos observar também que em relação às violências sexuais, a maior parte das vítimas são crianças e adolescentes (67,9%), sendo que acima dos 18 anos encontramos 32,1% das vítimas.

Os dados estatísticos ainda revelam que a violência contra mulheres negras nos últimos dez anos ampliou-se para 15,4%, enquanto que entre as mulheres brancas a violência teve uma queda de 8%. Em linhas gerais as mortes aumentaram, pois a cada 100 mil mulheres, em 1995, três mil trezentas e vinte e cinco foram assassinadas - já em 2013 esse número subiu para quatro mil setecentos e sessenta e dois. De igual modo, o número de suicídio entre mulheres se ampliou significativamente ao longo dos últimos anos, o que evidencia o comprometimento qualitativo da sua saúde mental.

Defende-se que os levantamentos quantitativos devem ser apresentados, porém, os dados, as tabelas e as estatísticas devem, igualmente, ser devidamente analisadas e problematizadas. Foi interessante o posicionamento de algumas pessoas do grupo no sentido de questionar a frieza dos números, ampliando as possibilidades interpretativas:

É, porque senão vira só dados, vira só número e só número que quer dizer que... tá, os homens são mais violentos... Mas nós temos que pensar no aspecto social, que forma os indivíduos. De onde que vem essa família, como que essa família se formou (Marília Peixoto).

E até a fala do professor de que as mulheres são mais violentas com crianças, não é à toa. Não é porque a mulher é mais violenta com crianças, é porque assim... Quantas mulheres são mãe solo? É um número muito maior (Neusa Amato).

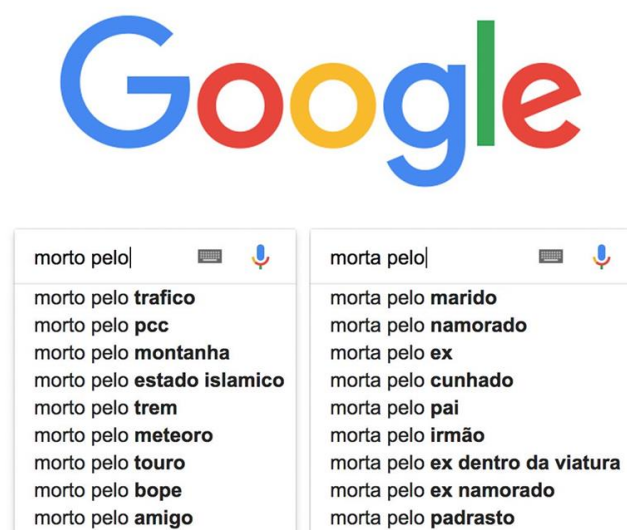
Isso é verdade, porque eu trabalhei no conselho tutelar e a maioria das vezes que a criança foi agredida é pela mãe. Mas também a maioria tinha só mãe, pois o pai tinha sumido (Elsa Gomide).

Sobre as causas para o crescimento dessas violências que atingem as mulheres, ainda não existem elementos totalizantes que nos permitam emitir uma única resposta sobre o tema. Para Arendt (1970), por exemplo, violência e poder figuram de maneira complementares, ao passo que quando a primeira chega ser efetivada, é porque as relações de dominação estão em risco. Decerto que os homens têm a sua condição hegemônica questionada com a circulação de discursos que problematizam a sociedade patriarcal, ao mesmo tempo em que tais enunciados empoderam as mulheres na luta pela igualdade de direitos. De tal modo que isso impacta nos números crescentes das violências sofridas por elas, conforme apresentado anteriormente pelos dados do IPEA (2019). Conforme Arendt (1970, p. 56):

[...] sabemos, ou deveríamos saber, que toda diminuição de poder é um convite à violência – quando pouco porque aqueles que detêm o poder e o sentem escorregar por entre as mãos, sejam eles o governo ou os governados, encontraram sempre dificuldade em resistir à tentação de substituí-lo pela violência.

Desse modo, a violência pode ser compreendida como uma resposta à perda de poder, o que nos leva a perceber a quantidade alarmante das violências de gênero como uma reação dos homens ao deslocamento do lugar privilegiado que antes ocupavam “mais naturalmente” na vida social. Para problematizar tais questões na oficina, utilizamos a figura abaixo na tentativa de incitar o desenvolvimento de narrativas pelo grupo:

Figura 13 - Artefato ilustrativo



Fonte: <https://twitter.com/brunalinzmeyer/status/1229786147154485249/photo/1>
Acesso em: 15/06/2020

Portanto, fica inviável no decorrer da análise desses dados, a utilização do termo “homicídio” para fazer referência ao assassinato de mulheres, pois isso deixaria velada a questão de gênero. Essa postura crítica e inclusiva fez com que, em 1976, Diana Russel utilizasse o termo “feminicídio” pela primeira vez para se referir aos crimes resultantes das desigualdades de gênero sofridos, principalmente, por mulheres (CAMPOS, 2015).

Cabe destacar que Vital Brasil, um dos envolvidos na oficina, chamou à atenção para o uso da linguagem sexista em relação ao termo “homicídio”, conforme podemos observar:

Isso explica o que é o feminicídio. E existe muita dificuldade né. De ser considerado como crime de feminicídio, e às vezes é um crime contra mulher e colocam o nome de homicídio, generalizando para o masculino (Vital Brasil).

Louro (2000) ressalta que a função da linguagem inclusiva de gênero é desconstruir a ideia de masculino como universal, visto que o uso sexista da língua na expressão oral e escrita só ratifica as relações assimétricas entre os gêneros. O sexismo:

Aquela ação preconceituosa que gera discriminação baseada nas diferenças de sexo – frequentemente resulta de ideias milenares e estereotipadas do que seria o feminino e o masculino em nossa sociedade. Na base do sexismo, e dos estereótipos que permeiam as relações de gênero, está o chamado androcentrismo (do grego andrós, aquilo relacionado ao homem + kéntron, o centro). O androcentrismo é o pensamento que consiste em considerar o homem como o centro do universo, único apto a governar, a determinar leis e a estabelecer justiça (RIBEIRO; PÁTARO, 2015, p. 157).

A linguagem sexista quando utilizada de forma integral impõe que o masculino seja utilizado padrão/norma, ficando o feminino refém do discurso discriminatório-universal. Contudo, considera-se fundamental sublinhar que o androcentrismo não é uma verdade inalterável, devendo ser criticado e modificado.

Como uma ferramenta viva em constante transformação, por meio dos seus processos enunciativos a língua pode instituir determinadas realidades, estabelecendo verdades de uma época. Outro fato destacado em relação à isso, foi narrado por outra depoente:


Falaram que tem agora também da palavra professor e professora no google. A professora no google dá a ideia da iniciação sexual do homem por meio da professora, e o professor é aquele que ensina, aquele que educa (Maria Josefina).

Isso se torna mais “palpável” ao notarmos que o ser humano do sexo masculino detém o domínio quase integral da força (exército, polícia), dos meios de comunicação, do poder legislativo, religioso, do governo, dos meios de produção, das técnicas e da ciência (RIBEIRO; PÁTARO, 2015).

A presença mais organizada dos movimentos feministas contribuíram para que as violências e desigualdades de gênero presentes no uso da linguagem (ou não) passassem a serem percebidas mais atentamente pela sociedade em geral. Percepção essa que buscasse apurar com mais responsabilidade as denúncias de opressão contra as mulheres, inclusive na forma de leis.

No que tange às ordenações jurídicas que tem a função de assegurar proteção familiar e doméstica às mulheres, resolvemos trazer para o debate com o grupo focal a Lei Maria da Penha por meio do slide abaixo:

Figura 14 - Slide exibido durante a Oficina



Tipos de violências de gênero

Lei Maria da Penha 11.340/2006

- Violência física
- Violência sexual
- Violências psicológicas
- Violência patrimonial
- Violência moral

Fonte: Da autora (2020)

De acordo com Carneiro e Fraga (2012), a violência contra a mulher ainda faz parte de uma realidade que assombra o público feminino, violando os seus direitos em diferentes lugares, envolvendo as mais variadas idades, etnias e estratos sociais. No Brasil, a Lei n. 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, “emerge como uma possibilidade jurídica para resguardar os direitos da mulher, a qual apregoa que a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos” (p. 370). Diante desse contexto da Lei, surgiram alguns depoimentos e dúvidas por parte dos/as participantes da oficina:

Eu gosto muito dessa lei (Maria da Penha), em especial, mas por causa da história dela né. A Maria da Penha é uma professora, e isso me chama muito a atenção... foi muito negado pra ela, professora universitária né. E ela durante anos buscou recurso e o próprio Brasil, nosso contexto, não deu suporte pra ela. Ela teve que pedir um recurso internacional, pra poder ter uma lei [...] E não sei se você sente a mesma coisa que eu, mas uma época da minha vida eu queria muito ser militar né, porque eu servi o exército... mas essa mulher pareceu ser tão chata e insistente que parece que fizeram a lei só pra ela ficar quieta, como uma caridade (Milton Santos).

Ela (Maria da Penha) tentou várias vezes aqui no Brasil e não conseguiu. Aí ela apelou pra corte interamericana de direitos humanos e a corte fez com que, é...intimou o país, como ele faz parte da corte, a criar a lei que protegesse. Ou seja, a educação resolve muito mais o problema da violência, os problemas tem chances de serem muito melhores resolvidos com a educação do que com o direito na verdade. Porque a aplicação da lei é punitiva, ela é sancionar (Elisa Frota).

Há um tempo atrás, eu vi que a Lei Maria da Penha, ela só é aplicada em casos que essas relações são afetivas ou... Vamos supor que algum menino aqui da sala me agrida, eu não vou usar a Lei Maria da Penha porque a gente não tem uma relação amorosa, afetiva... Você sabe alguma coisa sobre isso? (Neusa Amato).

Apesar de ser recente tal mecanismo de prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher, não se pode negar a sua relevância como parte de uma rede de ações que garantem a proteção da mulher nos casos de violência doméstica, porém, é fundamental que seja discutida sua aplicabilidade, devendo ser contextualizada a partir de realidades distintas (CARNEIRO; FRAGA, 2012). Conforme as autoras, o crescente número de casos de violência contra a mulher em suas relações domésticas, familiares e afetivas promove inquietações sobre a aplicabilidade e eficácia da Lei Maria da Penha. Essa apreensão também ficou evidente no que concerne à alguns integrantes do grupo pesquisado:

Se a gente pensar... a pessoa cometeu a violência contra as mulheres, ela vai ser julgada? Daí quando fala assim... ah, é o que a gente mais escuta, né... O cara foi e abusou sexualmente de uma criança, principalmente de mulher ou criança, vai ser preso, todo mundo já sabe o que vai acontecer na cadeia quando esse cara chegar lá (Marília Peixoto).

No sistema prisional brasileiro, a pessoa sai muito pior do que ela entrou (Elisa Frota).

Em que pese os avanços da Lei Maria da Penha, até mesmo por ser considerada uma das legislações mais avançadas para o enfrentamento da violência contra as mulheres em âmbito global:

[...] verifica-se atualmente a falta de eficiência de políticas públicas no Estado brasileiro, escassez de recursos, de expertises na temática ora estudada no Poder Judiciário. Como reflexo desta ausência, percebe-se a carência de estrutura adequada nas delegacias especializadas, a escassez de pessoal, a carência de profissionais qualificados no tema e, até mesmo, a falta de varas especializadas em várias comarcas brasileiras (SOUZA; BARACHO, 2015, p. 84).

Um Estado que se declara Democrático de Direito, como é o caso do Brasil, deve primar pela efetivação de direitos humanos e fundamentais, vinculando-se ao Sistema Internacional de Proteção dos Direitos Humano. Ao mesmo tempo em que deve cumprir todos

os tratados internacionais pelos quais assumiu compromisso político, atuando na fiscalização no âmbito de todo o seu território (SOUZA; BARACHO, 2015).

Na próxima sessão abordaremos outra forma da violência de gênero se manifestar na sociedade, que é a cultura do estupro, considerada também como prática social que viola os direitos humanos.

3.2.2 O caso da cultura do estupro

Para abordarmos a cultura do estupro precisamos, inicialmente, compreender o que pode ser reconhecido como cultura. Para Stuart Hall (1997), a cultura é formada por um conjunto de significados utilizados pelos seres humanos para “codificar, organizar e regular sua conduta em relação aos outros” (HALL, 1997, p. 16). Assim, a partir de um sistema de códigos delimitados pela cultura as ações humanas ganham sentido, por isso, a afirmação de que toda ação humana é “cultural”. Para Sousa (2017), quando denominamos uma determinada prática social de cultura, queremos dizer que ela ocorre de forma frequente e corriqueira, além de ser reconhecida como uma atividade humana. Marilena Chauí (apud SOUSA, 2017, p. 10) define cultura como “campo simbólico e material das atividades humanas”.

Nesse sentido, a cultura está presente em todas as manifestações do nosso cotidiano, na forma como nos comportamos, naquilo que consumimos e produzimos, nos nossos sentimentos e suas expressões. E mais do que fazer parte, como destaca Hall (1997, p. 27), a cultura é na verdade, “uma condição constitutiva da vida social”.

Essa forma de compreender a cultura levou à chamada “virada cultural”, pois anteriormente a cultura era vista como uma variável dependente e não integrante à linguagem, ou seja, não constitutiva das práticas de representação. Logo, com essa transformação, evidenciou-se que as identidades sociais, produtos das representações, eram também significadas a partir da cultura. Como Hall (1997, p. 27) afirma: “Nossas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico”.

Para nós, a importância dessa “virada cultural” consiste justamente no fato de que é por meio desse discurso que a realidade se cria e se transforma. Portanto, aquilo que era visto como fato natural, agora é também, e principalmente, um fenômeno discursivo. Tal constatação permite que possamos observar as variações de comportamento entre pessoas de sexos diferentes com um olhar muito mais crítico.

Essas afirmações permitem que possamos compreender a cultura do estupro como uma produção social, o que não significa que todos os seres humanos sejam responsáveis pelos estupros ocorridos, mas que essa é uma prática perpetuada por uma cultura machista e misógina na qual a violência contra a mulher acaba sendo naturalizada.

No sentido de contextualizar eles elementos, apresentamos uma pequena vídeo produção sobre a cultura do estupro para os/as participantes da oficina, a fim de incitar a produção de narrativas:

Figura 15 – Dois minutos para entender – Cultura do Estupro



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7a2uY64IwXY>
Acesso em: 16/06/2020

Com a finalidade de ampliar ainda mais esse debate, apresentamos também ao grupo o seguinte slide como outro elemento disparador:

Figura 16 - Artefato ilustrativo



Fonte: <https://www.geledes.org.br/estupro-e-consentimento-explicados-em-simples-tirinhas/>
Acesso em: 16/06/2020

Maria Peixoto, uma das participantes da oficina, logo em seguida disparou indignada:

Ele estava de roupa curta, pediu pra ser estuprada...Tanto que tem uma página tanto no Facebook quanto no Instagram que chama 'Ele não me bateu, mas...' E aí as meninas vão postando os relatos de coisas que o companheiro fez com ela, que não chegou a pôr a mão, mas que humilhou ela, que agrediu de alguma forma (Marília Peixoto).

Conforme Almeida (2016), a naturalização das violências contra mulheres resulta na "cultura do estupro", visto que após a sociedade objetificar os seus corpos e colocá-los a serviço do homem, ela acaba banalizando essas violências. Um exemplo disso se reflete na tirinha utilizada exposta acima, segundo a qual dois homens aparecem em uma academia veiculando que o uso de uma determinada vestimenta pressupõe a ginástica com pesos, mesmo que a utilização da roupa não defina a atividade para àquele contexto. Conforme apresentado no depoimento de Marília Peixoto, essa é uma situação recorrente às mulheres na interação com os homens, sendo inclusive representada e reproduzida pelos meios de comunicação.

Aqui, faz-se importante também destacar que um estuprador não pode ser pré-concebido como doente ou apenas produto da sociedade, já que isso o isentaria da responsabilidade sobre seus atos. Compreender a violência contra a mulher, em especial a sexual, como cultural, é relevante para que possamos nos atentar para os mecanismos sociais que contribuem e alimentam diariamente tal prática (SOUSA, 2017). Nesse contexto, como lidar com isso?

*Punir um estuprador com castração química seria efetivo?
(Pesquisadora)*

Não é efetivo. Não é efetivo, porque a causa do problema não tá no ato. Está na cabeça. A Lei pune uma pessoa, mas a cultura do estupro você vê ela na televisão, por exemplo (Elisa Frota).

Ao analisar essas narrativas, percebemos a banalização do uso de atitudes violentas contra as mulheres por meio da interferência dos meios midiáticos que reafirmam o lugar delas em se tratando do estupro. Considerando que o patriarcado imprime aos homens um papel ativo e produtivo na sociedade, enquanto que as mulheres ficaram limitadas à passividade e à reprodução, notamos que essa construção ratificou a manutenção das condições assimétricas de poder entre os gêneros. O domínio dos homens colocou as mulheres como àquelas que deveriam cumprir "deveres conjugais", dentre eles os "serviços

sexuais". Consequentemente, "nas representações masculinas, a mulher continua a ser considerada como um objeto que se deseja adquirir (e depois exibir), mais do que como um sujeito com o qual se estabelece uma relação" (BOZON apud DANTASBERGER, GIFFIN, 2005, p. 27). Essa objetificação da mulher é representada, segundo Brilhante, Nations e Catrib (2018), por artefatos culturais que veiculam fenômenos ideológicos e transformam-se em fenômenos de massa, que podem ser observados nas manifestações da mídia ou, como afirma Elisa Frota, na televisão.

Nesse sentido, Sousa (2017) evidencia que apenas intervir responsabilizando o comportamento de um agressor por meio de ações jurídicas previstas no código penal interfere em um problema social amplo e complexo de forma reducionista. É preciso educar para a transformação de um aspecto cultural estrutural, pois a partir do momento em que a violência é exercida com o objetivo de reduzir uma pessoa à condição de submissão, acaba por violar os direitos humanos mais básicos da vida. Vale dizer que o discurso machista se constitui como aporte fundamental que sedimenta e ratifica esse processo, já que a maioria das vítimas são mulheres ou meninas. Assim, os únicos responsáveis pela violência são aqueles que a reproduzem, e não as vítimas, como os discursos patriarcais fazem parecer. Nesse sentido, podemos citar Almeida (2016, p. 127):

Tudo isso quer dizer que as mulheres são um público de risco, porque além de terem seu corpo objetificado, e essa objetificação ser banalizada, elas ainda são culpabilizadas pela violência que sofrem. Uma sociedade que coloca mais de 52% de sua população potencialmente nesse lugar é uma sociedade doente que precisa ser transformada.

Ao defender a urgência de transformar essa realidade que Almeida (2016) classifica como doente, explicitamos o depoimento emanado por Maria Josefina durante a oficina e que chama à atenção para a culpabilização das vítimas, mesmo quando o ato de violência está definido claramente:

E até as matérias, né. Quando você vê chamada de jornal e conta que alguém foi estuprado romantizam o ato do estupro como se a culpa fosse da mulher. Eles não pregam só que foi estuprada, falam: "fulana fez tal coisa" (Maria Josefina).

Esses discursos da impunidade e da culpabilização da mulher propagam a ideia de que o poder sexual centralizado no homem acaba penetrando na sociedade (patriarcal) como um todo, "revitimizando a vítima", principalmente, pelo fato do sexo feminino ser considerado o

incitador do estupro por não seguir supostas regras de conduta. Regras essas, que para Sousa (2017, p. 12):

[...] são inseridas na socialização da mulher desde o momento do nascimento, ensinando-a que tipo e tamanho de roupas vestir, que tipo de maquiagem usar, como se comportar na rua, quando e como beber, quais os horários pode sair de casa, e, assim, sucessivamente, depositando na mulher a responsabilidade sobre os atos dos terceiros contra a sua integridade sexual.

A culpabilização da vítima, além de violentar duplamente a mulher, gera um ciclo que faz a violência permanecer impune, pois não responsabiliza o agressor pelos seus atos. Apesar da violência ser resultado de uma sociedade machista, os agressores também precisam ser punidos individualmente, pois isto sinaliza que seus atos não são aceitáveis naquele contexto. É o que apontam os comentários de duas participantes da pesquisa, ao se mostrarem indignadas com os casos recentes envolvendo dois jogadores de futebol:

Sobre mulheres que se sentem acanhadas de denunciar, sendo você viu o que aconteceu com a denúncia contra o caso Neymar, qual a mensagem que foi dada? Ou a mulher percebe que nunca vai acontecer nada, vai ficar tudo no anonimato, e então ela prefere não falar (Elisa Frota).

O Robinho jogador também é um clássico né. Foi condenado, mas está fora do Brasil (Neusa Amato).

Esses depoimentos que se referem à impunidade dos agressores pelo fato de serem jogadores famosos, leva-nos a tentar compreender os fatores históricos que condenavam a sexualidade feminina. Federici (2017, p. 346), ao tratar sobre a caça às bruxas no século XVI, destaca como que a atividade sexual das mulheres foi se transformando "em um trabalho a serviço dos homens e da procriação". Por isso, fora sendo constituído o entendimento de que toda prática sexual improdutiva deveria ser considerada bruxaria, ou mesmo, quaisquer atividades voltadas ao corpo feminino.

A despeito das inúmeras transformações no mundo contemporâneo, podemos estabelecer relações desse período com o momento atual de nossa sociedade. A culpabilização e a banalização das violências sofridas pelas mulheres podem ser compreendidas como um reflexo desse período. Por isso hoje, quando homens cometem crimes, principalmente àqueles que possuem uma condição social e econômica privilegiada, como os jogadores de futebol mencionados, seus atos, por mais que sejam legitimados como violentos, tendem a ser, muitas vezes, subestimados e amenizados. Enquanto a mulher denunciante que sofre agressão está

sujeita a receber diversas críticas, sendo condenada socialmente, o que nos remete novamente ao período de perseguição às bruxas na qual era considerada culpada e fonte de todo o mal.

De acordo com Machado (1998), outra característica presente no discurso da cultura do estupro é a de que qualquer oportunidade de consumação sexual oportunizada aos homens deve ser aproveitada e que o “não” de uma mulher pode ser apenas um sinal de persistência no ato de conquista. Diante desses fatos, quase sempre a negação da mulher é percebida apenas como “charminho” de quem no fundo quer a relação sexual. Isso se reflete no relato de Elisa Frota, que apresenta o medo da própria condição de ser mulher em circular na rua sozinha:

Tá tão enraizada essa violência contra as mulheres e até o medo das mulheres, que eu não sei as outras mulheres da sala, mas se eu tô andando na rua sozinha, eu não tenho medo de ser roubada. Eu tenho medo de ser estuprada. Mas se um homem tá andando sozinho na rua, ele também tem um medo, mas eu desacredito que seja um medo dele ser estuprado, mas ele tem medo de ser roubado seus pertences materiais. E é tão forte isso se você for pensar nessas diferenças dos medos (Elisa Frota).

Ao fazer essa colocação, Elisa traz à tona a noção de que, conforme afirma Machado (1998, p. 234), existe um imaginário que coloca a "sexualidade feminina como aquela que se esquiva para se oferecer" enquanto que a masculina é colocada "como a que tem a iniciativa e que se apodera unilateralmente do corpo do outro" (idem). Essa visão contribui para a naturalização do estupro, que apesar de ser considerado um crime hediondo ou infração grave contra os costumes, ele também é frequentemente assumido como um ato (masculino) que não se configura como um crime. Assim, devido aos enunciados citados anteriormente e presentes no imaginário popular, o estupro passa a ser "visto como a realização do mais banal e cotidiana dos atos das relações sexuais entre homens e mulheres" (MACHADO, 1998, p. 135). Isso decorre da suposição de que o homem sempre tem o direito de se insinuar sobre o corpo feminino, restando à mulher apenas ser possuída pelo outro, ou seja, "diz não para dizer sim". Soma-se a isso, a naturalização das identidades de gênero que, embora ainda muito presentes em nossa sociedade, vêm sendo problematizadas pelos estudos feministas há muitos anos.

Na obra intitulada o “O segundo sexo”, de 1949, Simone de Beauvoir inicia seus escritos já abordando uma temática muito polêmica, principalmente para a época em que ela se encontrava. Questionando “O que é a mulher?”, a autora afirma que historicamente a figura feminina foi vista sempre em relação ao homem e nunca independente dele. Aparentemente o

homem deveria ser “o padrão”, ou seja, aquele que estabelece as normas. “Ser homem” seria possuir a condição humana, portanto, algo que não necessitaria ser explicitado quando nos referimos a alguém do sexo masculino. Diferente do que ocorre quando nos detemos a uma mulher, pois, na maioria das vezes, sentimos a necessidade de destacar o seu sexo.

É importante destacar que Simone de Beauvoir levantou questões fundamentais e recebeu grande destaque pelo seu trabalho, porém assim como qualquer outro pesquisador/a, ela não esteve sozinha em sua trajetória. Mesmo sendo um pouco antes, destacamos o caso de Mary Wollstonecraft (1759-1797), nascida em Londres, que mesmo diante da forte repressão sobre as mulheres daquela época, publicou em 1791 o livro *Vindication of rights of woman*. Essa autora viveu na França revolucionária e foi fortemente influenciada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade tão presentes naquele contexto, o que refletiu na publicação do seu trabalho. Esse período coincidiu com a declaração do Ato de Harwicke (1753), que ordenava a esposa responder somente ao marido quando se tratava de assuntos relacionados ao casamento, aos filhos e até mesmo em relação à proteção de sua própria integridade física.

No Brasil, como nos apresenta Araújo (2010), Nísia Floresta publicou em 1832 a versão de um livro, considerado por muitos como a tradução do livro de Wollstonecraft. Intitulada como *Direito das mulheres e injustiça dos homens*, a obra produzida por Nísia realmente se apoiou nos escritos da autora europeia, porém, faz uma releitura do material de acordo com a sociedade brasileira da época. Na realidade, o país ainda se encontrava extremamente incipiente em relação ao desenvolvimento da educação quando comparada, por exemplo, com a França, mas que ao mesmo tempo, reproduzia padrões de opressão contra as mulheres muito próximos dos que eram presenciados na Europa. Ambas as autoras, portanto, lutaram contra essas violências e reivindicaram acesso à educação de qualidade para ambos os sexos, questionando, assim, as imposições da sociedade.

A partir desses e de outros trabalhos publicados denunciando a opressão sobre mulheres, percebemos que a cultura do estupro tem suas raízes em tempos históricos dificilmente datados e, por isso, torna-se muito difícil, senão quase impossível definir a sua gênese. Apesar dessas dificuldades, resolvemos trazer à tona mais alguns dados sobre a violência sexual contra mulheres, a fim de evidenciarmos o discurso machista e misógino que a precede. Rost e Vieira (2015) afirmam que entre os séculos XVI e XVIII, como ocorreu durante o Ato de Harwicke, a agressão sexual ao corpo de uma mulher era considerada uma violência contra o seu responsável legal, ou seja, o marido ou o pai. Nessa direção, os autores

apontam que o estupro de mulheres se tratava de um crime de homens contra homens, os únicos sujeitos capazes de punir àqueles que violavam a ordem social.

Embora os anos tenham se passado e as sociedades tenham sofrido inúmeras transformações, a visão das mulheres como seres subordinados aos homens ainda se reflete na contemporaneidade. É o que podemos observar, quando em 1949, Beauvoir (2009), denunciava que a prostituta assume o papel de bode expiatório da sociedade, ou seja, oferecia o corpo no qual os homens poderiam usar para eliminar os seus desejos mais baixos. Por isso, mesmo quando defendidas por leis e fiscalizações policiais, essas mulheres continuavam sendo tratadas como párias. Afirmações como as realizadas por Beauvoir, feitas há mais de 70 anos, mostram-se pertinentes na atualidade ao analisamos os resultados de pesquisas como a de Penha et. al. (2013, p. 986):

Em estudo desenvolvido com 40 prostitutas do município de Sobral (CE), treze (62%) disseram que sofreram, às vezes, atitudes violentas e oito (38%) afirmaram que são violentadas sempre, com ocorrência de violência física em doze (30%), sexual em cinco (12,5%) e psicológica em quatro (10%) das mulheres.

A pesquisa acima também foi realizada em Picos (PI) e os resultados foram semelhantes. A questão a ser percebida aqui, é que da mesma forma algumas mulheres são destinadas a condição de bode expiatório da sociedade por serem consideradas “putas”, outras são mantidas “puras” e designadas como boas esposas (recatadas e do lar!). Como afirma Machado (1998), a própria ideia do estupro como crime hediondo parece ser admitida como tal apenas quando a mulher agredida ocupa o lugar social de mãe, filha ou irmã do próprio agressor. Consequentemente, todas as mulheres acabam ocupando o mesmo local de objetificação e submissão ao sexo masculino, assim como, estão sujeitas à condições parecidas de violência.

Podemos destacar também a pesquisa de Rost e Vieira (2015), na qual apontam que na década de 1980 os casos de violência doméstica se tornaram pauta primordial do movimento feminista no Brasil. Já em 1990 os casos de violência sexual cometidos pelo cônjuge também começaram a ser judicializados. Em contrapartida, apenas em 1998, o Ministério da Saúde definiu a violência contra a mulher como um ato de violência de gênero que afeta a vítima de forma física, sexual ou psicológica.

Dentro desse contexto que proporcionava um olhar mais apurado para as violências contra as mulheres, segundo Gomes et. al. (2007), em 2006 a Lei Maria da Penha foi sancionada com o objetivo de punir casos de violência doméstica e familiar, entendendo o

âmbito doméstico como aquele espaço onde há o convívio permanente entre as pessoas, podendo haver ou não, vínculo familiar. A Lei também faz referência à violência conjugal, na qual o agressor está ligado à vítima por questões afetivas, não necessariamente coabitando uma mesma moradia.

A importância da elaboração de leis que pretendem combater a violência contra as mulheres é inquestionável. Entretanto, a existência delas por si só anuncia que vivemos em uma sociedade na qual a cultura do estupro está presente e, por isso mesmo, faz-se necessário a urgência de regulamentações específicas para proteger àquelas pessoas que tornaram-se vulneráveis devido ao sistema patriarcal. Nesse contexto, Gomes et al. (2007) ressaltam que as expectativas da família moderna sobre o comportamento e o papel de homens e mulheres reforçam a desigualdade social existente. Segundo os autores, o fato de engravidarem e amamentarem, atrelado a uma cultura machista, fez com que fosse delegado às mulheres as funções de cuidar do marido, do lar e dos/as filhos/as. Enquanto que aos homens foram relacionadas funções e cargos que os colocassem como provedor e chefe da casa e, para isso, era necessário que o sujeito do sexo masculino fosse forte, viril, corajoso e agressivo.

Corroborando com essa perspectiva do que é esperado do homem em nossa sociedade, Machado (1998) chama a atenção para a virilidade que precisa ser sustentada pelo sexo masculino. Para a autora, a sexualidade masculina é marcada por uma fraqueza, característica que a princípio pode parecer contraditória. No entanto, ao compreendermos que essa fragilidade surge do fato de que o homem precisa estar sempre disponível e se colocando como ativo em variadas situações, pronto para colocar a mulher como objeto de seus desejos. Nas palavras de Machado (1998, p. 236): "macho mesmo, do ponto de vista sexual é fraco, ou seja, não se segura".

Em contrapartida, retomando Simone de Beauvoir (2009) e nos atentando novamente para o lugar da mulher como segundo sexo, percebemos que a colocação "ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher", está amparada por questões sociais e culturais. Sendo que aqui, podemos adotar o conceito de cultura apresentado por Hall (1997) no início deste tópico, que a define como um conjunto de significados utilizados para regular, codificar e organizar as relações humanas. Nesse sentido, podemos dizer que a diferença biológica ganhou proporções que ultrapassam as questões do corpo, o que acabou legitimando situações nas quais o homem é considerado o dominador e a mulher a submissa, a inferior. Isso contribuiu para que a figura feminina perdesse o seu lugar de sujeito, com autonomia e liberdade para decidir até mesmo sobre o próprio corpo. Tal fato interfere deixando-a extremamente vulnerável aos diversos tipos de violências. Assim, o seu corpo passa a ser visto em função do homem, ou seja, ele é o

único sujeito que pode possuir o controle sobre o objeto, melhor dizendo, sobre a própria mulher. As diferentes violências contra a mulher parecem querer repor o homem como sujeito viril e que possui a seu dispor não só corpo feminino, mas também a sua sexualidade. Para Machado (1998, p. 255), aquele que violenta, sustentado pelo meio que justifica seus atos, inscreve-se como um "herói sacrificador". Afinal, sua atitude dentro da cultura do estupro, não é apenas uma consequência de determinadas situações, mas é também vista como necessária para sustentar a masculinidade, base da sociedade patriarcal.

3.3. Problematizando os artefatos culturais: ampliando os conceitos.

Ao analisar diversos aspectos das violências de gênero e, principalmente, quais são os contextos que contribuem para a sua existência, faz-se fundamental refletir sobre os artefatos culturais que engendram o sistema patriarcal no qual estamos inseridos e que proporciona, como já mencionamos, condições para que a violência seja naturalizada. Segundo Andrade e Costa (2015), estes artefatos são utilizados por instituições, tais como a mídia, o governo, a Igreja, dentre outras, para seduzir e induzir pessoas a seguirem certo padrão de pensamento e comportamento que reforçam o sistema econômico, político e cultural hegemônico. Nesse sentido, as indústrias (de produtos, de notícias etc) se utilizam de inúmeros dispositivos para convocar as pessoas a agirem de determinado modo. Sendo esses dispositivos, como define Agamben (2005), uma rede que se estabelece entre diferentes elementos da sociedade, tais como leis, discursos, medidas de segurança, ideais filosóficos etc. Além de possuírem sempre uma função estratégica em meio as relações de poder pelo fato de legitimarem (ou não) aquilo que será aceito socialmente. Nas palavras de Agamben (2005, p. 12):

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc, cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar.

O dispositivo é, então, uma máquina produtora de subjetivações, utilizado também como máquina de governo dos corpos individuais e da população. Ao admitir a importância

desses mecanismos que “ensinam” as pessoas sobre as violências contra as mulheres e outras inúmeras coisas, pode-se afirmar que eles atuam na forma de uma pedagogia.

Pedagogia essa, como afirma Ellsworth (2005), está presente nos mais variados locais, objetos, formas, experiências e não apenas no interior da escola propriamente dita. Conforme a autora, esses locais anômalos de aprendizado, além de promover novos saberes, podem transformar conhecimentos, experiências pessoais, memórias, relacionamentos e até mesmo o futuro. Como exemplo, a autora menciona como a arquitetura pedagógica tem uma pedagogia própria que se constrói a partir das relações dos corpos com os espaços, agindo para sustentar as relações de poder ali presentes. Nessa direção, deve-se considerar uma performance dançante como parte de uma pedagogia dos corpos, melhor dizendo, como um teatro no qual se encena a própria vida em movimento com a finalidade de transformar e reconfigurar tanto o próprio sujeito, quanto à sociedade.

Ao buscar subsídio para fundamentar a sua compreensão em relação ao que é pedagógico, Ellsworth (2005) empresta o conceito de espaço transicional proposto por Winnicot (apud ELLSWORTH, 2005), para afirmar que o tempo e o espaço produzem experiências e aprendizados. Para ele, o espaço transicional é aquele que inicialmente faz o intermédio entre o corpo do bebê e a realidade externa, porém, segue tendo importância durante toda a existência do indivíduo como uma terceira parte, da qual participam a realidade interna e a externa. Como o próprio autor explica: "a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, constitui uma área intermediária de experimentação, para a qual contribuem tanto a realidade interna quando a vida externa." (WINNICOTT, 1975, p. 12) Portanto, é no chamado espaço transicional que a reelaboração de experiências ocorrem, sendo nesse contexto que a pedagogia assume o papel de dobradiça, pois é ela quem articula o mundo real e o imaginário. Fazendo, dessa forma, a mediação desse processo e proporcionando ao sujeito a possibilidade de reorganizar seu self, diante da incorporação de novas aprendizagens (ELLSWORTH, 2005).

Já Andrade e Costa (2017, p. 10) apresentam a pedagogia como uma abordagem crítica que "dá atenção à produtividade dos artefatos da cultura e os investiga para denunciar as formas de ideologia e dominação presentes nos discursos e nas representações que produzem". Ou seja, para essas autoras, a pedagogia não só proporciona aprendizados, mas também possui uma função crítica diante daquilo que é produzido.

Assim, adotando a perspectiva desses diferentes autores, podemos perceber a pedagogia como o espaço transicional, que se vale de artefatos culturais para apreender a realidade. Nesse sentido, a pedagogia como prática cultural, (ANDRADE e COSTA, 2017, p.

10) "contesta e recompõe a construção, apresentação e engajamento de diversas formas de imagens, texto, fala e ação".

Dito isso, reafirmamos o entendimento desses artefatos da cultura como pedagógicos, no sentido de que posicionam e ensinam os sujeitos sobre como os arranjos sociais são produzidos. Nesse caso, podemos refletir acerca do sistema patriarcal que justifica e alimenta as violências de gênero, sobretudo, como isso é reproduzido e perpetuado por meio desses dispositivos. Por essa razão que nesse tópico iremos analisar os artefatos culturais apresentados e as reações provocadas por eles durante a oficina considerando, para isso, o lugar de enunciado que estes assumem.

Segundo Fontana (1999), para que algo emergja com legitimidade, credibilidade e, principalmente, como verdade diante da sociedade, é necessário que o seu lugar de enunciação seja amparado pelos discursos que já circulam naquela realidade. Dessa forma, precisamos levar em consideração que os efeitos produzidos por uma enunciação dependem do lugar que a proferiu, assim como, faz-se importante também percebermos por qual mecanismo institucional a eficácia desse lugar é promovida.

Um dos artefatos utilizados durante a oficina foram tirinhas que representam e ironizam situações cotidianas, o que, de acordo com Leão (2013), é uma das principais funções desse gênero textual. Além de terem como objetivo produzir humor e levar o leitor ao riso, as tirinhas, muitas vezes, também visam levar a uma leitura crítica e reflexiva da realidade. Elas fazem isso a partir de violações de máximas conversacionais, ou seja, pela quebra de expectativas gerada nos interlocutores. Podemos observar isso na tirinha abaixo, nas quais a resposta do homem à sua esposa quebra a situação de afeto e respeito apresentada no primeiro quadrinho, revelando assim, um comportamento machista e, conseqüentemente, violento.

Figura 17 - Artefato ilustrativo



Fonte: <https://www.geledes.org.br/estupro-e-consentimento-explicados-em-simples-tirinhas/>
Acesso em: 16/06/2020

E assim como o esperado, a quebra de expectativas narrada pela tirinha gerou reações durante a oficina. Nise da Silveira fez a seguinte colocação:

E a partir dessa tirinha, lembrando da Maria da Penha, ela ficou paraplégica porque o marido tentou matar ela com uma espingarda, foi em 1983, ele deu um tiro nela. Foi meio que de raspão, daí ela ficou um tempo internada por conta do tiro, da sequela do tiro. Quando ela voltou pra casa, o marido dela tentou matar ela de novo e tentou matar ela eletrocutada. Então assim, você vai vendo o desmonte da história, não foi porque “ah, ela está insistindo muito”, não foi porque ela... “Ah, tadinha!”. Não, foi porque teve um histórico, precisava, não que ia resolver o problema todo, mas algo precisava ser feito antes disso tudo ter acontecido (Nise da Silveira).

O depoimento dessa participante reforça o que já mencionamos anteriormente sobre as violências de gênero. Para que ela ocorra, conforme Bandeira (2014), é preciso que existam contextos e espaços relacionais que favoreçam uma construção social e histórica não uniforme dos lugares ocupados por homens e mulheres no interior da cultura. De igual modo essa cultura é responsável por regular e dar significado às ações humanas, fazendo, nesse contexto, que as atitudes violentas não sejam percebidas, a princípio, por estarem naturalizadas.

Dessa forma, apesar da reação do marido na tirinha representar uma quebra de expectativas, cotidianamente situações como essas acontecem e são relevadas, como ocorreu no excerto citado por Nise da Silveira sobre a Lei Maria da Penha. Esse exemplo é confirmado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (2001) que apresentou uma denúncia realizada em agosto de 1998 por Maria da Penha, alegando tolerância da justiça brasileira diante das agressões que ela havia sofrido pelo marido por muitos anos em sua

própria casa e que acabaram culminando em uma tentativa de homicídio em 1983, que a deixou paraplégica e com outras enfermidades. Maria denunciava a tolerância do Estado, que durante quinze anos não tomou medidas efetivas para que a punição de seu agressor fosse aplicada. Tais medidas foram tomadas apenas após o Brasil ser condenado por omissão em relação à violência doméstica. Essa condenação, apesar de não ter efeito jurídico, representou constrangimento para o país, que foi apontado como omissor em um relatório internacional. Assim, no ano de 2002 a prisão do agressor de Maria finalmente aconteceu, sendo que posteriormente em 2006, após o reconhecimento de que determinadas violências contra as mulheres ocorrem devido ao seu gênero, a Lei Maria da Penha foi sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Em contrapartida, ainda que exista uma Lei específica para punir as violências contra mulheres, esses crimes ainda ocorrem frequentemente e continuam passando, quase sempre, despercebidos. É o que podemos observar na afirmação de Elsa Gomide:

E a violência sexual pode ser... Pode acontecer com você, sem que o ato seja exatamente com você. Por exemplo, os pais quando tem relação sexual perto da criança, isso é considerado também um tipo de abuso. [...] E eu estava conversando com o Fábio uma vez sobre o alto índice de violência sexual que tem no estado do Pará. E eu estava lendo uma notícia e até então eu não tinha me atentado sobre isso. Normalmente nas casas daquela região, é tudo de um cômodo só. Então você vê o seu irmão sendo fabricado. E a região do país, tem um corte de madeira ilegal muito grande, então tem um turismo sexual muito grande. O meu namorado trabalha, mora no Pará, e vê menina de 13, 14 anos sentada no colo de caminhoneiro, porque os caminhoneiros ficam escondidos lá esperando a fiscalização passar. Então normalmente você é filho, você é irmão, é aquele rolo todo... E como você vai chegar numa região dessa aonde por coisa banal resolve na foice? (Elsa Gomide).

Este relato mostra que, além da naturalização das violências de gênero, existe também pouca compreensão a respeito das profundas implicações das violências sexuais ocorridas na infância. Percebemos isso quando Elsa afirma que alguns casais têm relações sexuais próximos aos seus filhos/as, ou ainda, quando crianças e pré-adolescentes se prostituem cotidianamente, mas mesmo assim nenhuma dessas situações mobiliza parte significativa da sociedade que convive com esses acontecimentos.

Considerar crianças como seres indiferentes a estímulos sexuais é um erro já destacado por Freud (2006) no início do século XX. Ao publicar a obra *Três ensaios sobre a sexualidade* e discorrer sobre a sexualidade infantil, Freud (2006) traz à tona a noção de que

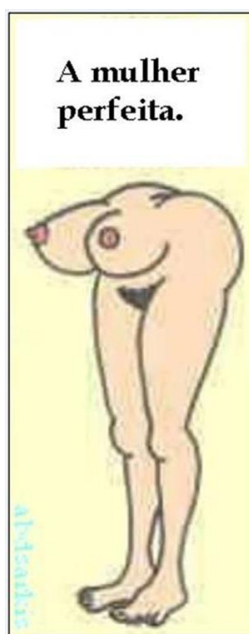
considerar a pulsão sexual como ausente na infância é um equívoco com graves consequências. Ele apresenta como justificativa para esta negligência um fenômeno psíquico definido como amnésia, responsável por encobrir, na maioria das pessoas, os primeiros anos da infância, que embora sejam descritos como aqueles vividos mais intensamente e de forma mais sincera, não são recordados com clareza por muitos/as. Assim, a amnésia infantil é considerada como a responsável por transformar a infância em uma espécie de época pré-histórica, na qual os primórdios da vida sexual são ocultos, fazendo com que o valor do período infantil no desenvolvimento da sexualidade não seja reconhecido. Apesar disso, é nas impressões marcadas nesse tempo, mesmo que posteriormente esquecidas, que se formam "os mais profundos rastros em nossa vida anímica", os quais se tornam determinantes para desenvolvimento de todos nós (FREUD, 2006, p. 90).

Freud (2006), então, ressalta que a sexualidade adulta conserva o estado infantil, podendo retomá-lo conforme as experiências vividas, ao passo que para lidar com as forças anímicas intensas provenientes dessa fase, surgem mecanismos de defesa chamados de diques. Seriam esses diques o sentimento de vergonha, o nojo, os ideais morais, dentre outras reações que revelariam o desejo recalcado. Não apenas essas reações, mas também as manifestações culturais, de acordo com a psicanálise, são consequência de um momento da infância conhecido como período de latência. Nesse período, a energia sexual é desviada e direcionada a outros fins, possibilitando realizações culturais.

Todos esses processos que ocorrem principalmente no decorrer da infância são fundamentais para a constituição do aparelho psíquico de cada indivíduo, assim como da cultura. Logo, quando uma criança é exposta às relações sexuais dos adultos, por exemplo, mesmo não havendo contato físico, ela ainda não apresenta estrutura interna para lidar com aquela experiência latente, o que pode interferir profundamente em seu processo de desenvolvimento. Por isso que o relato de Elsa Gomide é tão marcante, justamente porque revela como uma situação (apesar de naturalizada) envolvendo a família pode provocar inúmeras consequências aos/as envolvidos/as. Além de contribuir para a perpetuação da cultura do estupro, anteriormente mencionada, na qual a criança, assim como a mulher, passam a ser reconhecidas como seres abjetos. Em razão disso, acredita-se que a mulher tem o dever de se submeter às necessidades sexuais masculinas, a única reconhecidamente legitimada pelo sistema patriarcal.

Seguindo o percurso da oficina, apresentamos outro artefato, que assim como a tirinha, teve como objetivo instigar e levantar questionamentos:

Figura 18 – Artefato ilustrativo



Fonte: <http://izaniocharges.blogspot.com/2009/11/mulher-perfeita.html>

Acesso em: 16/06/2020

A imagem, como o texto nela presente diz, tem como finalidade apresentar a representação do que seria a “mulher perfeita”. Ao expor a imagem para ser analisada, as reações do grupo foram as mais diversas, tais como a de Nise da Silveira e a de Neusa Amato:

Ou seja, o que é a mulher perfeita? Tem peito, perereca e bunda. E não pode ter pelo. “Eu gosto de mulher natural, mas ela não pode ter pelo”. Acho que a imagem fala por si. (Nise da Silveira).

Acho que tem muito pelo pra mulher perfeita (risos) (Neusa Amato).

Ambos os comentários expressam muito claramente a ironia presente na imagem, afinal, ela remete à objetificação feminina. Este conceito, assim como outros citados nesse tópico, foi criado recentemente numa tentativa de facilitar o reconhecimento das violências que são frutos do sistema patriarcal. Começou a ser usado na década de 1970 com o intuito de chamar atenção para o fato de que as mulheres eram vistas como objeto, tendo apenas suas características físicas reconhecidas, enquanto que aspectos emocionais ou psicológicos ignorados. Um dos lugares segundo os quais podemos observar esse tipo de violência é em propagandas, ou em outros meios midiáticos, que valorizam apenas os atributos físicos ou sexuais das mulheres, ao passo que os homens são representados como consumidores dos produtos divulgados. (HELDMAN apud LOURENÇO et al, 2014). Este ponto foi lembrado

por Vital Brasil, quando a participante mencionou as diferentes formas de representação entre mulheres e homens em filmes:

Exemplos de objetificação de mulheres em filmes. Mulheres são vistas só pelo corpo, enquanto homens, apesar de também atenderem a um padrão de beleza, são personagens mais complexos (Vital Brasil).

Chama atenção para artefatos culturais que contribuem com esse discurso. Músicas, comerciais de televisão, filmes, etc. Há uma produção de uma feminilidade para ser consumida (Pesquisadora).

Como apresentado nos excertos anteriores, a colocação de Vital abriu espaço para uma discussão sobre os artefatos culturais que contribuem com o discurso objetificador presente em nossa sociedade. Faz-se importante destacar aqui que, para além de contribuir com as violências de gênero perpetuadas por homens contra mulheres, esse discurso também faz com que elas próprias passem a se violentar. É o que explica Boris e Cesídio (2007, p. 453) ao afirmarem que a objetificação alimentada pela mídia, intensificou-se exponencialmente com o surgimento do capitalismo. Uma vez que "a mulher passou a ter não apenas funções reprodutoras, mas assumiu também tarefas produtoras de força de trabalho como resultado do maior espaço conquistado na sociedade". Portanto, na medida em que essas mulheres tornaram-se também consumidoras, o principal produto colocado à venda para elas foi o ideal de um corpo "perfeito".

Nesse sentido, podemos afirmar que independente das camadas sociais, o sexo feminino é sempre colocado à disposição do homem. O poder de consumo das mulheres, assim como a capacidade de produção, passou a ser pautado de acordo com a ordem capitalista e, conseqüentemente, patriarcal. Isso demonstra o quanto elas precisaram investir para corresponder às expectativas masculinas e, finalmente, começarem a lutar pelo reconhecimento e existência social digna.

Boris e Cesídio (2007, p. 462) ao fazerem uma divisão entre a sociedade préindustrial e o capitalismo neoliberal que vivemos hoje, descrevem:

[...] de um lado, uma mulher pura e recatada, virgem quando solteira, e, quando casada, devotada e dependente financeiramente do esposo; e, de outro, uma mulher sensual e provocante, estável profissional e financeiramente, mas submetida às imposições da mídia. O corpo feminino, que sofreu os limites impostos pela cultura e pela sociedade patriarcal em sua busca de prazer, deu lugar ao corpo que produz força de trabalho e parece se adequar aos interesses capitalistas: o lucro e a mão-de-obra do trabalhador.

Percebemos, assim, que o corpo feminino está constantemente sujeito aos interesses masculinos, e que o capitalismo, apesar de ter se instalado como novo modelo econômico, continuou reproduzindo as relações de dominação que existiam anteriormente. Embora nos modelos econômicos anteriores já havíamos identificado a existência de grupos oprimidos e explorados, as relações não se estabeleciam exclusivamente do lucro. Portanto, segundo Dias (1973), as violências precedentes ao capitalismo seriam menos cruéis do que quando motivadas e incentivadas pela cobiça desse novo sistema.

Nesse contexto, para incentivar o consumo necessário à manutenção do sistema, surgem novas estratégias visando criar desejos, angústias e anseios, que só poderiam se satisfazer com aquilo que era vendido pelo mercado. A mídia é, então, utilizada como principal ferramenta para impor padrões estéticos, políticos e éticos ao sujeito, que tendo sua subjetividade atingida, acredita naquilo que lhe é imposto. É o que acontece com as mulheres quando, tendo seus processos de subjetivação construídos a partir das publicidades, podem não conseguir identificar quais desejos são próprios delas mesmas ou quais são internalizados da sociedade (DIAS, 1973). Assim, oprimidas pela mídia, acabam consumindo produtos apenas para corresponder a uma corpolatria imposta pelo sistema vigente. A cobrança para corresponder a esses ideais, que no caso da mulher estão diretamente relacionados ao corpo, pode gerar diversas patologias, principalmente quando levamos em consideração que o padrão de beleza é inalcançável, assim como as demais necessidades de consumo dentro do capitalismo são sempre são insaciáveis (DIAS, 1973).

Na esteira desse debate, Boris e Cesídio (2007) ressaltam que o corpo feminino e a sua construção estão ligados à subjetividade da mulher, sendo que o fato de não conseguirem se adequar ao padrão exigido interfere em sua saúde, sobretudo a psicológica. Na mesma medida em que o sistema capitalista enrijece e limita as manifestações do corpo feminino, fazendo com que ele perca sua espontaneidade, naturalidade e erotismo, a mulher, como classe oprimida, sofre cobranças ainda mais excessivas, principalmente estéticas. Uma vez que além dos padrões de produção exigidos aos homens, ela também deve corresponder aos desejos masculinos (BORIS; CESÍDIO, 2007). Em razão disso, grandes empresas investem na moda e nas propagandas publicitárias visando elaborar não apenas um padrão de beleza, mas também um novo padrão de feminilidade, o que pode gerar, como já mencionado, vários danos para a saúde física e mental da mulher, que se vê destituída daquilo que lhe é mais íntimo: não só de seu próprio corpo, mas também a sua forma de se colocar e se ver no mundo.

Além das consequências geradas no imaginário das próprias mulheres, essa relação de objetificação do corpo feminino também afeta o olhar masculino, contribuindo com a cultura

do estupro e a justificativa para cometer violências. É o que podemos observar no caso descrito por Rost e Vieira (2015), no qual a jornalista e modelo Nicole Bahls entrevistava o diretor teatral brasileiro Gerald Thomas, quando o mesmo enfiou mão por debaixo de seu vestido. Mesmo ela tentando afastá-lo, ele insistiu. A entrevista ocorria na Zona Sul do Rio de Janeiro, no Leblon, em 2013, em uma livraria, num evento dedicado ao lançamento de um novo livro desse diretor teatral. O caso rapidamente ganhou repercussão e foi inicialmente definido como constrangedor, incômodo, indiscreto e não como criminoso e violento. O corpo da repórter em constante evidência durante suas atividades profissionais também foi utilizado para ressaltar a razoabilidade das atitudes de Gerald Thomas.

Nicole trabalhava para o programa de humor televisivo *Pânico*, no qual as chamadas *panicats* precisavam cumprir vários padrões estéticos para exercerem seu trabalho. Dessa forma, percebemos que o corpo dessas mulheres deveria corresponder a uma lógica capitalista e era, por isso, objetificado, melhor dizendo, vendido como um produto ao público que assistia ao programa. Assim como um objeto que está sempre à disposição de quem o comprou, a mulher e seu corpo, principalmente quando mais exposto, parece estar a serviço daquele que ocupa um lugar de privilégio na sociedade, o homem.

Como se pode notar, ao tratar a objetificação do corpo da mulher e suas implicações foi necessário discorrermos sobre algumas questões à respeito do modelo de produção capitalista. Tal assunto nos levou a refletir também sobre a inserção da mulher no mundo do trabalho, por isso mesmo, apresentamos outra imagem aos/às participantes de oficina que problematiza a divisão sexual nesse contexto:

Figura 19 - Artefato ilustrativo



Fonte: <http://redacaoemrede.blogspot.com/2016/01/ideia-charge-sobre-as-barreiras.html>
Acesso em: 16/06/2020

Assim como nos artefatos culturais apresentados anteriormente, o grupo focal se manifestou prontamente quanto às várias questões que envolvem a inserção e permanência das mulheres no universo do labor. Nesse momento foi possível observar a indignação acerca das diferenças salariais, dos acessos aos cargos com mais reconhecimento social, dos assédios sofridos e a sua própria condição de maternidade. Seguem alguns dos depoimentos de três participantes problematizando essa questão:

Eu acho isso muito forte, porque uma das primeiras perguntas que o entrevistador de RH faz pra mulher, é se ela tem filho e não é essa pergunta que faz pra um homem. E pergunta se tem filho e com quem vai deixar o filho. Ou na verdade então se você tem filho, você não vai poder estar integralmente na nossa empresa cumprindo obrigações (Maria Josefina).

E tem outra pressão também se a gente for pensar porque qual é o ciclo que a sociedade quer impor? Crescer, namorar, casar e ter filho. Teve um filho, ai daqui a dois anos: “mas você não vai arrumar mais um? Nossa, vai ficar tão sozinha essa criança!”. E às vezes tem gente que casa e não quer ter filho, né. Tem muita gente que não quer nem casar, né (Nise da Silveira).

Quando eu fiz um exame admissional numa empresa lá em São Paulo, só na das mulheres eles pediram exame de sangue, no dos homens não

pediram. Porque se elas estivessem grávidas, não passavam no exame médico não (Milton Santos).

Um estudo realizado por Heilman e Okimoto (2008) corrobora com essas colocações, pois ao pesquisarem 100 estudantes de MBA já inseridos/as no contexto de trabalho, sendo esses homens e mulheres com filhos e sem filhos, foi possível identificar a existência de representações e condições desiguais em relação aos gêneros masculino e feminino. O estudo aponta que existe um julgamento masculino de que as mulheres mães são menos competentes e, como consequência, são menos selecionadas em processos seletivos de emprego. Além disso, apresentam uma progressão mais lenta no que diz respeito à sua carreira profissional, desvantagem essa, vale dizer que em menor proporção, também atinge homens que são pais.

Dessa forma, percebemos que os privilégios sustentados pela sociedade patriarcal se reproduzem também quando pensamos nas condições trabalhistas entre os sexos. Ocorre que essas desigualdades geraram uma realidade que conceitualmente ficou conhecida como divisão sexual do trabalho, visto que fenômeno social passou a ser problematizado a partir da década de 1970. Ao nos propomos a compreender as relações de trabalho como um prolongamento das interações que até então se davam no interior do âmbito familiar, identificamos, como já mencionado, uma organização patriarcal. Assim, a divisão sexual do trabalho reflete as relações sociais entre os sexos, moldadas histórica e socialmente. E consequentemente, como afirma Hidrata e Kergoat (2007, p. 595), "tem 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 adicionado (políticos, religiosos, militares etc.)".

Portanto, mais do que sofrer as agruras de um tratamento desigual nas relações de trabalho nos vários termos explicitados, a mulher é ainda pressionada a alcançar um nível de produção excelente ao ser cotejada pelo universo masculino. Mais do que isso, ela deve se lançar na busca de um padrão estético irreal e, mesmo que (in)diretamente, é cobrada constantemente para que seja mãe e exerça a maternidade (no sentido romantizado). Ao não ser reconhecida por isso, a sua capacidade de trabalho é ainda mais desvalorizada em detrimento da suposta disponibilidade dos homens, uma vez que para eles, em certa medida, a paternidade não compõe parte fundamental do seu projeto de vida.

Oliveira-Cruz, Wanzeller e Dalcin (2018) corroboram com essa afirmação ao destacarem que o afeto e o cuidado são valores sociais estruturantes da esfera do trabalho doméstico/privado e, ao mesmo tempo, diretamente relacionados à maternidade. Logo, o

cuidado com os/as filhos/as e a casa é considerado atribuição “natural” do sexo feminino, por efeito acabam recebendo, na maior parte das vezes, salários menores do que o dos homens, já que é esperado que elas trabalhem em casa, enquanto eles atuem no mundo do trabalho de fato.

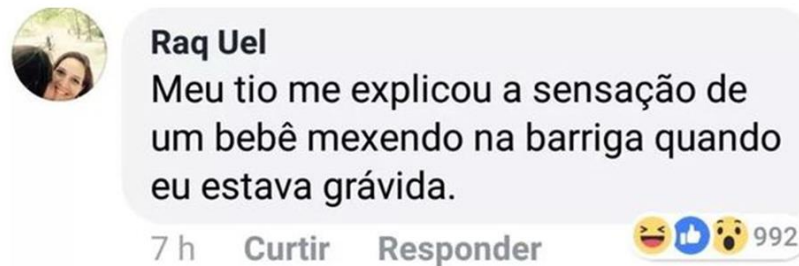
É o que aponta Biroli (2018), ao destacar também que essa diferença está diretamente associada à fatores sociais que vinculam o cuidar como uma atividade exclusivamente feminina. Assim, mesmo que o percentual de mulheres com empregos remunerados tenha passado de 18,5% em 1970 para 55% em 2000, o rendimento médio delas continua 25% menor que o do sexo masculino (BIROLI, 2018). Além de que, mesmo com a profissionalização feminina, o acesso a diferentes ocupações permanece desigual.

Outro ponto que favorece essas desigualdades é a classe social que a mulher pertence, tendo em vista que a falta de creches e escolas de qualidade, problema enfrentado pelas mais pobres, reduzem o tempo disponível para a realização de atividades remuneradas. Biroli (2018) destaca que o ideal de maternidade romantizado mascara essa diferença, uma vez que o papel de ser mãe é colocado como vocação e escolha da mulher, desconsiderando, por exemplo, fatores econômicos e sociais.

Uma importante ferramenta no combate a essas desigualdades foi a conquista da licença-maternidade, que no Brasil ocorreu em 1974, quando esse benefício passou a ser concedido pelo instituto previdenciário. Hoje, ao se tornar mãe, a mulher conta com 120 dias de licença, enquanto que o homem, ao se tornar pai, ganha cinco dias apenas. Percebemos assim, que embora seja importante para possibilitar o acesso do sexo feminino ao universo do trabalho, essa diferença entre as licenças reforça o estereótipo de que é a mulher quem “naturalmente” deve cuidar dos/as filhos/as. Para romper com essas concepções, Thomé (2009) sugere que a licença-paternidade seja gradualmente ampliada até alcançar a licença-maternidade, de modo que essa medida representaria não só uma importância prática, mas também e principalmente, um ganho simbólico.

Além de todo esse de tratamento desigual entre homens e mulheres que resulta na divisão sexual do trabalho, outra forma de violência trabalhada no contexto da oficina foi o *mansplaining*. Para abordar tal temática e incitar a produção de narrativas pelos/as envolvidos/as, expomos a imagem abaixo referente a um comentário postado em rede social:

Figura 20 - Artefato ilustrativo



Fonte: <https://www.dicionariopopular.com/mansplaining/>
Acesso em: 16/06/2020

Na figura utilizada por nós uma mulher relata uma experiência vivida no período da sua gravidez, na qual o tio tenta lhe explicar sensações próprias daquela condição, pressupondo a sua incapacidade de compreensão das reações do próprio bebê. Diante da contradição (absurda) expressa nesse artefato cultural, Marília Peixoto, Maria Josefina e Neusa Amanto comentaram ironicamente:

Adoro! (risos) Mansplaining (Marília Peixoto).

Ai gente! Adoro quando o homem fala uns 'trem' desses. Muito mansplaining. E quando quer falar de TPM, ou de menstruação, ai você fala: "nossa, mas tá muito apto" (Maria Josefina).

Igual quando pergunta se você usa absorvente e pergunta como você faz xixi. Ai eu fico: "meu filho?" (Neusa Amato).

O humor e as brincadeiras presentes nos depoimentos das participantes parecem servir para amenizar os impactos do termo *mansplaining* que, segundo Werda e Carvalho (2018), caracteriza-se como um dos tipos de violência contra a mulher. Para as autoras, *mansplaining* é definido pelas interações nas quais os homens ignoram o conhecimento de uma mulher ao tentar lhe explicar algo óbvio. Ou seja, mesmo já sabendo sobre aquilo, só por ser mulher, ela é tratada como se não tivesse competência para compreender o fato cognitivamente.

Esse conceito se popularizou por volta do ano de 2014 quando a escritora Rebecca Solnit participou de um programa de televisão sobre política, tema com o qual ela trabalha, e um dos convidados do sexo masculino quis explicar para ela questões óbvias sobre o assunto (WERDA; CARVALHO, 2018). Após esse evento ela escreveu o livro *Men Explain Things*

to *Me* e muitas outras mulheres se identificaram com a obra, por efeito a discussão gerada levou à cunhagem do termo *mansplaining*.

Essa abordagem conceitual se torna importante, pois ao identificá-la percebemos que existem inúmeras estratégias que contribuem para o silenciamento das mulheres em nossa sociedade. A partir do falso estereótipo de que mulheres “falam” muito mais do que homens, sobretudo em relação ao predomínio do diálogo sobre coisas fúteis, muitas são ignoradas. Isso ainda acontece, mesmo que Kidd (2017) tenha constatado o domínio do sexo masculino durante as interações verbais com mulheres ao impor sua narrativa durante a maior parte do tempo, inclusive interrompendo os enunciados femininos de forma desrespeitosa e violenta. Nesse sentido, podemos dizer que o *mansplaining* opera tanto nas micropolíticas estabelecidas no cotidiano dos sujeitos, quanto em nível macroestrutural. As manifestações envolvendo os planos diários da vida dos sujeitos se dariam nas relações ocorridas em salas de aula, palestras e ambientes de trabalho, tal como apresentado na narrativa de Elsa Gomide:

Eu vi uma publicação, onde era uma menina da faculdade falando assim: “Tem um calouro querendo falar que a autora não quis dizer exatamente o que disse o autor. A autora era ela” (Elsa Gomide)

No que tange à dimensão macroestrutural, pode-se observá-la na política, religião ou em outros papéis de liderança ao redor do mundo, pois, apesar de mais da metade da população mundial ser do sexo feminino, são os homens que ocupam a maioria desses distintos cargos de projeção. Assim, a inegável falta de mulheres em papéis de liderança representa a valorização das vozes masculinas em detrimento das femininas, o que também diz sobre o *mansplaining* (KIDD, 2017) Ou seja, da mesma forma que nas demais violências mencionadas até aqui o homem se encontra em um lugar de privilégio, no *mansplaining* não é diferente. Enquanto a mulher tem a sua dignidade, seus objetivos e suas habilidades constantemente questionadas, do homem é esperado que ele assuma o lugar de figura ativa e, conseqüentemente, ocupe locais de projeção e poder. Essas diferenças que marcam o processo de socialização são questionadas por Nise da Silveira e Elisa Frota:

E isso também, tem também uma estatística que mostra que isso acontece mais de homem pra mulher do que de mulher pra homem? (Nise da Silveira).

Olha, acho que basta você conversar com um homem. (risos) Mas eu acho que é porque somos criadas como rivais, essa rivalidade de mulher contra mulher ela é colocada pra gente desde criança. Da mais

bonita, “ah, ela tá conversando com seu namorado”, dessa competição... E aí acho que pode vir disso também (Elisa Frota).

É, enquanto o homem é cobrado pra mostrar que ele é macho (Nise da Silveira).

Como explicitado nesses depoimentos, o *mansplaining* tem origens que perpassam todo o processo de socialização dos sujeitos e, por isso, pode ser considerado como um comportamento presente em diversos aspectos da cultura, hoje e historicamente falando. Para Kidd (2017) existem alguns marcadores de discurso que contribuem com a existência do *mansplaining*, uma vez que as próprias mulheres são constituídas para ceder às interrupções durante conversas com homens. Em razão disso, acabam usando mais pausas e elementos narrativos que marcam rupturas na elaboração argumentativa. Essa forma de interação acaba reverberando na relação entre as próprias mulheres, conforme podemos observar quando Marília Peixoto afirma:

Isso também acontece de mulher pra mulher. A gente acaba reproduzindo machismo (Marília Peixoto).

Como já mencionado, os excertos de narrativas como o produzido por Marília encontram respaldo no fato de que o *mansplaining* ocorre devido a todo um processo de socialização desde a mais tenra infância. De acordo com Kidd (2017), a normalização dessas explicações desnecessárias realizadas pelo sexo masculino e a supervalorização de seus enunciados se fortalecem no período da pré-adolescência. A autora afirma que o *mansplaining* ensina que as meninas devem ouvir os meninos, sendo subservientes e dóceis, enquanto estes exercem seu papel de dominação.

No Brasil, o termo *mansplaining* é muitas vezes referido, até mesmo em tom de brincadeira, como "*boy palestrinha*". Mas independente de sua denominação, percebemos que ele possui raízes profundas que trazem à tona outras formas possíveis das violências se manifestarem contra as mulheres. Interessante perceber quanto o humor atravessa essas questões, o que acaba estrategicamente amenizando a gravidade e os efeitos do tema na vida delas. Afirmamos isso porque defendemos que os discursos produzem realidades específicas, nesse caso, inferioriza e menospreza a capacidade do gênero feminino de se fazer presente no mundo de forma equitativa.

Dado a seriedade do *mansplaining*, resolvemos aprofundar e ampliar às discussões referentes às interações verbais entre homens e mulheres ao apresentarmos mais uma tirinha ao grupo de participantes:

Figura 21 - Artefato ilustrativo



Fonte: <https://www.revistacontinente.com.br/edicoes/222/helo-d-angelo>
Acesso em: 16/06/2020

Na imagem acima podemos observar uma pessoa do sexo masculino conversando com uma do sexo feminino e questionando o que é o feminismo. Contudo, ao invés da conversa se desenrolar conforme esperado, o homem interrompe constantemente a mulher que somente ao final consegue terminar seu argumento. Esse tipo de violência que se manifesta por intermédio das trocas orais é identificado como *maninterrupting* (o termo se dá pela junção de *man* + *interrupting*, homens que interrompem), sendo que, muitas vezes, ocorre associado ao *mansplaining*, explicado anteriormente (WERBA; CARVALHO, 2018).

Devido ao fato da discussão entre o homem e a mulher abordarem a temática do feminismo, as primeiras reações esboçadas por algumas participantes foram relacionadas ao uso equivocado da perspectiva conceitual:

Acho que muita gente não entendeu o termo feminista. Muita gente ainda usa feminista versus machista. Tipo: “não sou feminista, nem

machista, sou humanista”. Acho que a galera acha que é uma competição, né. Da mulher querendo rebaixar o homem (Milton Santos).

“Você concorda com a mulher ou com o homem? Sou humana!” (Elisa Frota).

Eu vou trazer um caso que uma vez eu tava discutindo com meu irmão, só que eu falei uma coisa e ele: “huuum, feminista”. Ai eu falei: “Bem, você não tá me ofendendo não”. Isso não é uma ofensa! O jeito dele falar... mas ser feminista não é uma ofensa (Neusa Amato).

Ainda que não estivessem perscrutando diretamente o tipo de violência que estávamos apresentando, os excertos acima mostram um sentimento de desamparo, quando uma importante causa como o feminismo não é reconhecida. É interessante apontarmos que, segundo as participantes, quem não reconhece a validade desse movimento de luta pelo fim do sistema patriarcal ou são mulheres que tentam não se posicionar, ou são homens, os próprios opressores. E aqui, precisamos destacar o que Freire (1987) já afirmava: o opressor, quando ameaçado de perder seus privilégios, se sente agredido trata a busca por direitos do oprimido como violenta. Podemos considerar esse como um dos motivos para que os homens se sintam licenciados para responder às mulheres com violência, como o próprio *maninterrupting* sinaliza.

O nome *maninterrupting* surgiu pela primeira vez em um artigo científico que mostrava o quanto as senadoras americanas tinham menos momentos de fala do que seus colegas homens. Intitulado como "*Speaking while female*", as pesquisadoras Sheryl Sandberg e Adam Grant (2015) definem o termo como a interrupção desnecessária da fala de mulheres por homens em palestras, reuniões, debates e outros ambientes.

Werba e Carvalho (2018) mencionam alguns exemplos que puderam ser observados na mídia, como o caso em que James Corden interrompeu Adele em seu discurso de premiação do *Brit Awards* em 2012, bem como, a situação na qual Donald Trump interferiu repetitivamente o discurso de Hillary Clinton em um dos debates ocorridos em 2016. As autoras ainda mencionam uma pesquisa de 2017 realizada pela BETC (Agência de Publicidade de São Paulo), a qual constatou que apenas 14,7% dos altos cargos de executivos das empresas globais pertencem à mulheres, sendo que na posição de CEO, somente 3,9% são ocupados por pessoas do gênero feminino. O mesmo estudo também mostrou que nas reuniões de empresas, 75% do tempo é tomado por falas de homens.

Assim como ocorre no *mansplaining*, as interrupções contínuas dos homens no *maninterrupting* são resultantes de toda uma estrutura social que os coloca como sujeitos

privilegiados. Isso fica evidente nos dados da pesquisa realizada pela BETC, fato esse que se alinha ao tipo de violência sofrida por algumas mulheres presentes na oficina:

Já aconteceu com alguma de vocês? (Pesquisadora).

Várias vezes! (Elsa Gomide)

A resposta de Elsa Gomide confirma as afirmações sobre a constante interrupção de mulheres e revela, assim como os outros dados que apresentamos, aquilo que Bourdieu (2012) chamou de "dominação simbólica". Essa dominação está intrinsecamente ligada às condições de trabalho, e aqui, podemos correlacioná-las a todas as violências analisadas a partir dos artefatos apresentados. Nas palavras de Bourdieu (2012, p. 60):

A divisão sexual está inscrita, por um lado, na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a ideia de trabalho, assim como, mais amplamente, na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de *representação*, e em particular de todas as trocas de honra, das trocas de palavras (nos encontros quotidianos e, sobretudo nas assembleias), trocas de dons, trocas de mulheres, trocas de desafios e de mortes (cujo limite é a guerra).

Assim, a divisão sexual se estabelece a partir da disposição dos protagonistas do sistema como bens simbólicos, sendo que as mulheres assumem o lugar de objeto de troca, enquanto que aos homens cabe o papel de garantir o funcionamento desse mercado. Logo, podemos observar que a sociedade patriarcal não só cria condições para que as violências contra a mulher ocorram, mas também espera que as relações se instituem dessa forma, pois é assim que ela se estrutura. Nesse sentido, Bourdieu (2012, p. 56) ressalta que a mulher se transforma em um "instrumento simbólico da política masculina", pois está destinada a instituir relações entre os homens como signos fiduciários. Dessa forma, "elas ficam reduzidas à condição de instrumentos de produção ou de reprodução do capital simbólico e social" (idem).

Com base nessas colocações, podemos analisar o exemplo apresentado por Nise da Silveira:

Traz o conceito de manerrupting. Exemplo de Manuela D'avila sendo interrompida no Roda Viva (Nise da Silveira).

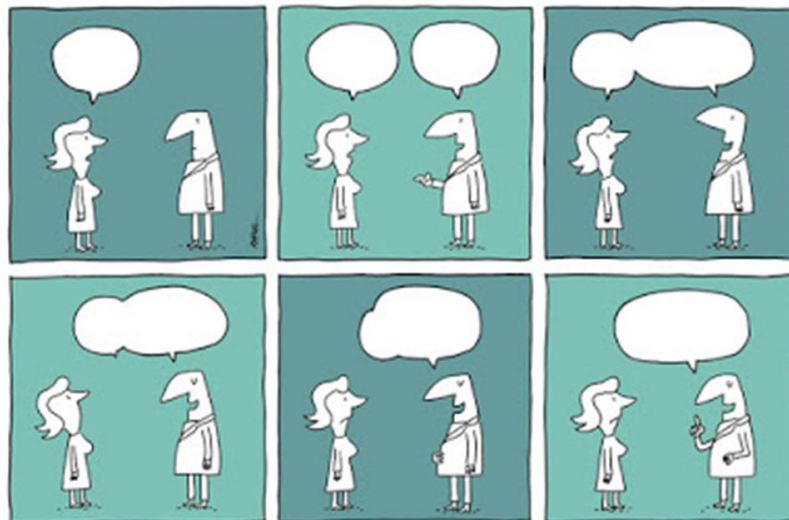
Em seu depoimento Nise refere-se ao programa televisivo Roda Viva, veiculado pela TV Cultura, que em uma de suas transmissões no ano de 2018 entrevistou a então pré-candidata à presidência da república e deputada federal Manuela D'Ávila. Nesse dia, diferente

do que ocorreu com seus pares homens que também foram entrevistados, Manuela foi interrompida diversas vezes. Segundo Duarte e Monnerat (2019), o site BuzzFeed contabilizou ao todo sessenta e duas interrupções durante a entrevista da deputada, enquanto que Ciro Gomes, outro pré-candidato ao mesmo cargo, foi interpelado apenas oito vezes.

Esse acontecimento, por mais desagradável que tenha sido, na mesma medida em que nos ajuda a identificar o machismo e a misoginia presentes em nossa cultura, reforça a perspectiva de que realmente existe uma dominação simbólica sobre a mulher. Manuela, por ser do sexo feminino, enfrentou obstáculos que outros candidatos não vivenciaram. Nesse contexto, embora a referida entrevista tenha sido considerada como um momento no qual o *manterrupting* se manifestou de forma recorrente, também podemos relacioná-la com outras violências, tais como a divisão sexual do trabalho e o *mansplaining*, já que a deputada era interrompida para ouvir colocações óbvias e desnecessárias elaboradas por homens.

Ainda no escopo do debate referente às intervenções no âmbito da linguagem oral, demos prosseguimento à oficina articulando outro artefato cultural que igualmente retrata mais um tipo particular de violência contra a mulher:

Figura 22 - Artefato ilustrativo



Fonte: <https://blog.evoe.cc/machismo-nosso/>
Acesso em: 16/06/2020

Esse tipo de violência intitula-se de *bropropriating* e, assim como o *manterrupting*, é muito comum em reuniões de trabalho e em diversas outras situações do cotidiano das mulheres. Esse termo derivado do inglês configura-se a partir da junção de *bro* (abreviação de *brother*, irmão) e *appropriating* (apropriação), visto que é utilizado para definir um tipo de violência que versa como os homens se apropriam do conhecimento de mulheres e levam os

créditos consigo (LIGOURI apud WERDA, CARVALHO, 2018). Ocorre, assim como nas violências citadas anteriormente, devido a uma surdez seletiva promovida pelo sistema patriarcal que ratifica a dominação simbólica sobre sexo feminino. Conseqüentemente, essa surdez silencia as mulheres impedindo-as de se expressar e de escrever a história com os mesmos direitos, reconhecimento e acesso dos homens.

É interessante notar que diante da apresentação da tirinha ao grupo, mesmo sem essa explicação conceitual prévia, algumas participantes da oficina conseguiram identificar de que tipo de violência a imagem problematizava, apesar de não saberem nomeá-la adequadamente:

Esse é um bom exemplo [...] Acho que ele apropriou, barra roubou o que ela disse e repetiu. Se bobear é até mais aceito por ser um homem que falou. Aquele filme, da expedição a Lua, das mulheres negras, da segregação nos Estados Unidos mostra né (Maria Josefina).

Da NASA? (Elsa Gomide).

É. A maioria dos cálculos feitos pro homem ir à Lua, foram feitos por mulheres (Maria Josefina).

E elas não iam nem nas reuniões né. Elas ficavam na salinha lá escondidas, enquanto elas trabalhavam e o bonitão ia pra reunião (Elsa Gomide).

O filme qual Elsa Gomide e Maria Josefina comentaram se chama *Estrelas Além do Tempo*. A obra cinematográfica de 2017, baseada em fatos reais, retrata o quanto uma equipe de cientistas da NASA formada exclusivamente por mulheres negras foi fundamental na vitória dos Estados Unidos sobre a Rússia durante a Guerra Fria (WERBA; CARVALHO, 2018). Embora o papel dessas cientistas tenha sido crucial nesse momento, essa história, assim como o nome das mulheres que dela participaram, ficou um pouco mais conhecida somente após o lançamento do filme.

Nesse contexto, podemos citar outros importantes feitos femininos que também foram ignorados pela História, por influência dos atravessamentos da cultura patriarcal. As pinturas rupestres, por exemplo, são atribuídas aos homens, porém, antropólogos já demonstraram que os traços foram feitos por mulheres, conforme apontaram Werba e Carvalho (2018). Essas autoras mencionam que, em 1818, Frankenstein foi escrito anonimamente por Mary Shelley e publicado com o prefácio escrito pelo marido da autora, mas pelo brilhantismo as pessoas logo colocaram em dúvida a sua autoria. Em 1938, o primeiro modelo de fissão nuclear foi elaborado pela física Lise Meitner, mas Otto Hahn publicou o trabalho sendo premiado com

um Prêmio Nobel, enquanto a signatária da proposta figurou apenas como sua assistente (WERBA e CARVALHO, 2018).

Segundo Stocker e Dalmaso (2016), a ex-presidenta da república Dilma Rousseff também foi vítima do *bropropriating*, uma vez que inúmeras pessoas a associaram ao ex-presidente Lula, principalmente próximo ao final de seu primeiro mandato, chamando-a ofensivamente de "fantoche" e "marionete". Assim, ao analisar os bastidores do governo as autoras ressaltam que Dilma sofreu com o apagamento de sua autoria intelectual e política durante a trajetória como presidenta. Já que ela dependia de um “mentor”, o então ex-presidente Lula, tendo seus erros e acertos atribuídos à figura de um homem, uma vez que sob essa ótica o pertencimento ao sexo feminino a dificultava de tomar suas próprias decisões.

Além de ter o seu protagonismo obscurecido por uma figura masculina (STOKER; DALMASO, 2016), a ex-presidenta também sofreu outros tipos de violência, tais como o *gaslighting* que fora pautado no próximo artefato da nossa oficina:

Figura 23 - Artefato ilustrativo



Fonte: <https://www.geledes.org.br/estupro-e-consentimento-explicados-em-simples-tirinhas/>
Acesso em: 16/06/2020

A tirinha acima mostra uma mulher que supostamente passa por uma fase depressiva e outra de ódio, mas que, surpreendentemente, resolve seus problemas apenas comendo uma barra de chocolate. Com base na provocação colocada por essa imagem, Marília Peixoto e Elisa Frota comentaram:

É o que você falou mais cedo, né. “Ah, tá estressada”, “tá de tpm”, o que invalida o discurso da mulher (Marília Peixoto).

É muita manipulação, né (Elisa Frota).

Esses excertos revelam a existência de uma “estratégia” de silenciamento e manipulação do comportamento da própria mulher, caracterizando o *gaslighting*. De acordo com Werba e Carvalho (2018), esse tipo de violência psicológica é identificado quando percebe-se que um homem está manipulando uma mulher emocionalmente para que pense, ou as pessoas ao redor achem, que ela enlouqueceu ou é incapaz de tomar decisões até mesmo sobre a própria vida.

Este termo tem origem no filme "*Gaslight*" de 1944, no qual o marido desejava a fortuna da esposa e, para tanto, queria interná-la em uma instituição de saúde mental. Com esse objetivo, ele manipulou as lâmpadas de gás da casa onde moravam para ligar e desligar alternadamente, fazendo com que a esposa pensasse que só ela estava vendo aquilo. Assim, não só no filme, como também na realidade, a mulher pode passar a duvidar de sua lucidez, sendo que na verdade ela está sofrendo uma violência (LIGUORI apud WERBA, CARVALHO, 2018).

Ao retomarmos o caso da ex-presidenta Dilma, concebemos que esses ataques e tentativas de manipulação não se deram a partir de um homem específico, mas sim de uma multidão de pessoas que criticavam os seus discursos utilizando adjetivos como "louca", "demente", "idiota" e "sem noção" (STOCKER; DALMASO, 2016). Como resultado dessa violência, dentre outras questões políticas, tal qual o golpe jurídico-parlamentar estabelecido, tivemos a efetivação do impeachment da primeira e única mulher que já presidiu o Brasil. Talvez esse seja um dos maiores símbolos do silenciamento feminino em nosso país, por meio do qual reconhecemos a presença de uma cultura ainda machista e misógina, responsável pela morte diária, não apenas de inúmeras mulheres, mas também de todos os corpos que se distanciam de um padrão imposto pelas classes dominantes.

3.4. Como abordar as violências contra as mulheres no contexto escolar?

Iniciamos essa última seção com o compromisso não de responder a pergunta acima, mas refletir sobre os desafios e as possibilidades de que o tema traz ao ser abordado no contexto educacional. Mais do que isso, é interessante pensar sobre qual o papel da escola e a quais educações de crianças e jovens devemos defender no sentido de mitigar essas violências contra as mulheres? Essas duas indagações são fundamentais para adentrarmos o debate, uma vez que o grupo investigado se manifestou sobre tais dificuldades:

*Então não vai ser a punição de x anos ou o fato de que ele vai ser violado quando ele entrar na cadeia, porque é isso que todo mundo escuta. O cara que abusou de uma criança, ele vai ser abusado lá dentro. O fato dele ser abusado lá dentro, mesmo que ele fique cinco anos lá e sofrendo abuso, não quer dizer que ele vai sair de lá tipo: nossa, eu fiz isso com aquela mulher e com aquela criança e nunca mais vou fazer. Não, às vezes aquilo pode ser a latência pra ele fazer bem pior. **Por isso eu acho que a educação talvez não resolva, mas ajudaria muito sim. E ela não tem feito isso, porque esse assunto ainda é um tabu dentro das salas de aula, ninguém fala sobre isso.** Então as professoras estão sendo coniventes com isso que tá acontecendo. E tem outra questão, que é a de que essa **esfera da prevenção tá sendo deixada um pouco de lado**, em todos os assuntos, como se não fizesse efeito. Acho que bater nessa tecla, seria tratar o assunto na raiz, porque como você falou, tem agressores, estupradores, que eles têm um motivo, mesmo que eles não se lembrem, alguma coisa que aconteceu e que no inconsciente deles faz parte da construção do que eles são. Se a gente trabalhasse com a prevenção, dava pra tentar resolver (Marília Peixoto, Grifo nosso).*

*Eu estudei recentemente na Ufla né, e eu presenciei **situações que o ambiente educacional, onde se tem um pouco mais de instrução, um ambiente acadêmico ele acolhe melhor as pessoas.** Então assim, o que eu tô falando é o seguinte, nos cursos da Ufla, digo por minha experiência ser aqui, às vezes, homossexuais, por exemplo, essa comunidade de LGBTs, eles chegam tudo tímido, por terem sido perseguidos a vida toda, eu já ouvi relatos. E aqui na Ufla, quando eles vem pra estudar, eles conseguem se libertar disso e é isso aí. Ou seja, isso tá muito relacionado também ao nível cultural, social de determinadas comunidades, sociais (Elisa Frota, Grifo nosso).*

Como se pode notar, o depoimento de Marília Peixoto destaca, a princípio, que uma abordagem mais punitiva como àquela que transforma o agressor, mas ainda é a forma predominante com que a lei e a sociedade recorrem para “resolver” os crimes sexuais. Apesar de haver uma naturalização das violências de gênero quando essas manifestações são associadas às práticas sexuais, vale ratificar que essas questões vêm à tona geralmente por intermédio dos meios de comunicação. Parte dos homens e da sociedade em geral demonstram grande interesse para que a ‘justiça seja feita’ em casos envolvendo as violências sexuais contra mulheres, defendendo uma punição bastante severa do “típico” agressor. Chamamos atenção à padronização pelo uso da palavra “típico”, pois como explica Sousa (2017), o estuprador parece sempre ser alguém distante da nossa realidade que se encontra apenas em ruas escuras, cujas faculdades mentais são prejudicadas. Entretanto, muitos dessas pessoas que condenam as referidas agressões, já cometeram estupros de outras formas, algumas, inclusive, sem se dar conta de que aquilo era uma violência sexual. Logo, por não

reconhecerem a independência e a autonomia da mulher diante do ato sexual, algo que é naturalizado pela cultura do estupro, muitos homens não se percebem como agressores, mas acreditam veementemente na punição daqueles com os quais eles não se identificam a princípio. Esse interesse por medidas de punição, segundo Ponteli e Sanches (2010), pode inclusive culminar na utilização de medidas de saúde pública como dispositivos jurídicos como parte da pena dos agressores. Um exemplo disso seria a proposta de castração química do estuprador, encaminhada como projeto de lei pela primeira vez no Brasil em 2002, que previa além da pena de prisão, a aplicação dessa medida em casos de crimes sexuais.

Foucault (2005) ao tratar sobre a biopolítica e apontar para uma medicina que almeja controlar eventos biológicos associados à massa, tais como natalidade e controle de epidemias, auxilia-nos a compreender como, em uma sociedade que tanto se coloca a favor da vida, a condenação à morte ou a defesa de punições severas tornam-se aceitáveis. Para análise possível, seria necessário evidenciar sempre a gravidade de um crime e a monstruosidade de quem o cometeu, uma vez que com essa propositura "são mortos legitimamente aqueles que constituem uma espécie de perigo biológico para os outros" (FOUCAULT, 2005, p. 131).

Isso não significa que a justiça social e civil deva ser executada, mas ao condenar um estuprador ou pedófilo a uma punição rígida com esse calibre de intervenção corporal, acabamos por tornar aceitável indiretamente outras formas intervenção na vida das pessoas. Tal percepção, principalmente em uma sociedade patriarcal como a nossa, apesar de parecer muito empenhada em dizimar aqueles que violentam, para que assim o problema seja resolvido, na verdade acaba contribuindo para obscurecer os vetores sociais e individuais que realmente ocasionam tais delitos. Por outras palavras, o foco fica restrito à punição, não à causalidade do evento.

Para além do debate binário sobre punição/prevenção, outro ponto levantado por Marília Peixoto diz respeito à negligência cometida pela escola em relação ao tratamento (ou não) das temáticas envolvendo gênero e sexualidades. Louro (2018) corrobora com essa colocação ao ressaltar sobre como as marcas da escolarização se inscrevem nos corpos dos sujeitos.

Uma vez que à escola foi delegado o papel de educar os/as alunos/as para que os meninos e as meninas se constituíssem de formas distintas, ainda hoje "continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes" (LOURO, 2018, p. 66). Nesse sentido, normas, currículos, teorias, procedimentos de ensino, materiais didáticos e a linguagem são produtores não só das diferenças de gênero, mas também de etnia, classe e sexualidade. E,

consequentemente, quando não problematizadas, acabam contribuindo com a manifestação dos diferentes tipos de violências, dentre elas as de gênero e as sexuais. Marília ainda sinaliza a importância de serem pensadas estratégias de “prevenção” no contexto escolar, ao passo que essas ações educativas poderiam interferir na constituição dos sujeitos e, por isso, resultariam em processos de análise crítica mais efetivos contra a normalização das relações violentas.

Concordando com a posição discursiva de Marília, Elisa Frota ressalta a importância de um ambiente acadêmico mais acolhedor, no qual os sujeitos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, possam encontrar ali significados para as suas vivências individuais e coletivas. Uma vez que, como afirma Louro (2018, p. 88), "a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder". Assim, observar e problematizar a construção das diferenças nos permite identificar quais conhecimentos ou grupos sociais são excluídos diariamente, para que dessa forma, o currículo e outras áreas do ambiente educacional possam ser pensados para além dos jogos de poder tradicionais.

Nesse sentido, percebemos a relevância de tomar a educação como um ato político que, por meio das relações de poder, transforma os sujeitos que dela participam. Assim, faz-se importante adotarmos a concepção de Foucault (1989) na qual ele ressalta que o poder não deve ser compreendido como algo exclusivo apenas de um grupo ou de outro, mas sim como algo que circula e está presente em todos os espaços sociais:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1989, p. 183).

De igual modo podemos compreender o currículo como um elemento fundamental dessa malha de poder no interior dos processos educacionais, visto que por ele circulam discursos que refletem a sociedade onde ele está inserido. Assim, de acordo com Silva (2005, p. 148), "o poder está espelhado por toda uma rede social" e isto se reflete diretamente no currículo, sendo que o conhecimento é inseparável do poder. Ou seja, do currículo fazem parte o lugar, o percurso, o espaço e toda a nossa trajetória. "O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto,

discurso, documento. O currículo é documento de identidade" (SILVA, 2005, p. 150) Por isso mesmo, Almeida (2019) defende que o currículo deve oferecer uma perspectiva prática de como trabalhar as interações humanas em prol da aprendizagem, a fim de que o conhecimento seja concebido como uma construção social. Essa necessidade se evidencia na narrativa de Marília Peixoto ao afirmar que:

Se a gente não fala, o preconceito não vai acabar, vai se mantendo. Não tem outro jeito. E tipo, já tem temas transversais na base curricular hoje em dia que fala sobre a gente discutir questões sobre o preconceito de gênero, mas eu não sei se isso tem sido falado (Marília Peixoto).

Ela revela que não basta ter apenas uma base curricular com temas essenciais, mas é necessária também a existência de uma pedagogia que intencionalmente problematize os conteúdos sociais relevantes (SILVA, 2005). Logo, o modelo tradicional por meio do qual o professor especifica as ordens e os alunos as executam sem questionamentos, deve dar lugar a um modelo interacionista que preza pela construção colaborativa do conhecimento.

Almeida (2019) afirma, nesse contexto, que o currículo é uma ferramenta básica de orientação para o trabalho na escola, devendo ele integrar o ensino formal e o não-formal, vinculando sempre os conteúdos escolares com os não-escolares. Assim, o cotidiano das crianças e jovens devem se tornar parte indissociável dos processos educacionais mais humanizados:

A partir do momento em que você enxerga aquele aluno da sua sala como pessoa e não só como apenas mais um membrinho dentro da sua sala, e você sabe que ele tem as formas que o constitui, que é a família, a religião, a sociedade, a rua, tudo isso forma aquele indivíduo, ele vai ter perguntas, ele vai ter muitas dúvidas que fazem parte da nossa formação de ser humano. E que se você tiver preparada pra conversar sobre isso com eles, de forma honesta, de forma transparente, você vai tá contribuindo muito mais pra formação desse sujeito, que ao invés de tá tratando aquilo como... “ah, a professora tá ensinando o aluno a como fazer sexo” Não, eu tô te falando que as formas de prevenção são essas, e que a partir do momento em que você tem esse conhecimento, você não pode falar que ninguém nunca te ensinou. Você sabe, o que você tem que fazer. Da mesma forma, as questões da violência. Quantas crianças que já viram a mãe ser agredida dentro de casa, mas que muitas vezes a mãe não faz nada porque tem medo de que o pai possa fazer alguma coisa com ele ou com a própria mãe. Porque a partir do momento em que você faz a sua parte enquanto professora na formação de um sujeito mais reflexivo, mais compreensivo do mundo

que ele tá vivendo, você tá ajudando essa pessoa a ser muito mais humana (Marília Peixoto).

Esse depoimento nos ajuda a compreender que todos os conteúdos curriculares estão em constante movimento, deixando assim de serem considerados como algo pronto e acabado, que apenas poucos podem produzir. Por isso, a necessidade de percebermos o currículo como um processo, na medida em que não apenas compõe ou integra conhecimentos selecionados culturalmente, mas também fabrica sujeitos, produzindo assim identidades de gênero, étnicas e de classe (LOURO, 2018). Nesse contexto, o/a professor/a ocupa um lugar fundamental nas mediações entre os chamados conteúdos formais e a realidade social:

Eu tinha uma aluna da educação infantil, que tinha um dia da semana que ela não ia na aula, porque era dia de visita do pai, na cadeia. A mãe dela ia à cadeia visitar o pai dela e ela não ia na aula por conta disso. Então assim, que preparo que a gente tem que ter, porque é um preparo muito grande, pra você conversar sobre a violência, sendo que hoje em dia a violência, tá tão, entre mil aspás, comum? (Maria Josefina).

A preocupação expressa por Maria é algo que vem sendo analisado por diversas teorias e movimentos, inclusive o feminista. Com a premissa de que "o pessoal também é político" (SILVA, 2005, p. 146), o feminismo reforça a importância de olharmos para a individualidade e tudo aquilo que a cerca, para que a partir daí possamos refletir sobre o lugar e a atuação dos/as professores/as em propostas de formação docente. De igual modo é mister pensarmos como essas violências também são, em grande medida, negligenciadas e/ou perpetuadas pelo próprio contexto escolar.

Para tanto, defendemos uma perspectiva feminista de currículo, cuja abordagem busca desconstruir o modelo machista, colonial e classista de produção de conhecimentos disponibilizados às crianças e jovens na escola. Historicamente foram realizadas algumas críticas ao currículo que tinham como foco a desconstrução da sociedade de classes e resultaram, como afirma Louro (2018), na produção de teorias, práticas educativas e propostas pedagógicas com este mesmo intuito. Estes primeiros estudos tinham em sua maioria uma base marxista, mas, tão logo surgiram muitas outras vertentes inspiradas nas teorias críticas e pós-críticas que trouxeram à tona categorias analíticas, tais com gênero, etnia e raça. Apesar de alguns pontos de contato, esses estudos se basearam em bases teórico-metodológicas distintas, o que levou a múltiplos caminhos.

Por um lado, determinadas tendências do feminismo, embora adotem propostas baseadas nas pedagogias libertadoras ou críticas vinculadas aos ideais de Paulo Freire, que visam denunciar as condições de opressão em que vivem os/as educandos/as. Por outro, estão também intimamente relacionadas às teorias pós-estruturalistas quando passam a abordar as questões de gênero e as relações de poder. Ao retomarmos Silva (2005) e Foucault (1989), reafirmamos a importância de uma epistemologia curricular que considere os processos formativos como decorrentes das relações de poder.

De acordo com essa proposta, podemos afirmar que o feminismo, como movimento social, desenvolve-se em esferas de ação e organização política que não são tradicionais, na medida em que busca evidenciar grupos e setores que até então estavam marginalizados. Assim, como afirma Soares (1994, p.15):

[...] uma das principais contribuições do movimento de mulheres tem sido evidenciar a complexidade da dinâmica social e da ação dos sujeitos sociais, revelando o caráter multidimensional e hierárquico das relações sociais e a existência de uma grande heterogeneidade de campos de conflito.

Dessa forma, as feministas com parte desses movimentos tem como objetivo reverter a marginalidade em que as mulheres foram colocadas, questionando as práticas sociais e os mecanismos que negam a legitimidade da sua existência. Nesse contexto, o feminismo revela, cada vez mais, "que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado" (SILVA, 2005, p. 91). Tais colocações evidenciam que há uma enorme desigualdade entre homens e mulheres, na qual os primeiros ocupam um lugar privilegiado. Considerando a educação como parte dos processos sociais, percebemos que essas relações se refletem diretamente nos currículos que são elaborados para as redes de ensino.

Nesse mesmo sentido, Silva (2005) aponta para o fato de que os estudos das feministas na educação inicialmente estavam preocupados com a questão do acesso, uma vez que as mulheres tinham um nível menor de educação em relação aos homens. Mesmo nos países onde o acesso era considerado igualitário, foi possível observar essas mencionadas diferenças. Como, por exemplo, na distribuição de disciplinas e atividades escolares exclusivamente para o sexo masculino e outras para feminino. O mesmo também acontecia (acontece) com algumas profissões e carreiras que eram designadas apenas aos homens ou às mulheres.

Percebeu-se então que "os estereótipos de gênero estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais" (SILVA, 2005, p. 92). Os currículos reproduziam os estereótipos da sociedade,

assim as profissões consideradas de maior prestígio eram tidas como próprias do gênero masculino. Enquanto que outras menos valorizadas socialmente, eram atribuídas ao gênero feminino. Os livros didáticos, por exemplo, normalmente traziam (e muitas vezes ainda trazem) mulheres como enfermeiras e homens como médicos.

Igualmente, sem perceber os/as professores/as esperam desempenhos diferentes de meninos e meninas, pois são influenciados/as pelos diferentes dispositivos escolares como o próprio currículo, visto que acabam determinando a carreira educacional dos/as estudantes e reproduzindo as desigualdades de gênero. Por isso, como afirma Louro (2018), as estudiosas feministas buscam instaurar um novo paradigma vigente, diferente daquele no qual a educação formal é governada e definida por homens.

Deparamo-nos, portanto, com a proposta enveredada pela **pedagogia feminista** que busca romper com esse modelo tradicional, a voz do/a professor/a deixa de ser a única fonte de transmissão do conhecimento legítimo e surge o diálogo, do qual participam múltiplas vozes e todas são capazes de se expressar (LOURO, 2018). O status dos experts é abalado, posto que as falas tradicionalmente silenciadas ganham espaço, e todas são consideradas potencialmente detentoras de um saber ou de uma experiência que merecem ser compartilhados. Não há hierarquias, pois as relações de autoridade são deixadas de lado, o que acaba abalando alguns dos pilares educacionais tornando-se pedagogias subversivas (LOURO, 2018). E como consequência, é esperado que o modelo competição seja superado, cedendo lugar à cooperação, na qual todos e todas possam construir seus conhecimentos de forma coletiva.

Silva (2005), aprofundando essas reflexões e retomando as abordagens pós-estruturalistas, aponta para uma segunda fase das análises de gênero no currículo. Etapa essa na qual o foco era mais do que romper com as barreiras de classe ganhando acesso ao conhecimento, mas sim transformar radicalmente as instituições e os currículos para que as experiências e os interesses das mulheres fossem refletidos. Como afirma Silva (2005, p. 93), "o simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens - mas num mundo ainda definido pelos homens".

Para explicar sua afirmação, o autor recorre a um exemplo. Ele supõe a existência de um mundo feito para pessoas altas, ainda que a outra metade dele estivesse constituído por pessoas extremamente baixas. Nessa situação, para que as pessoas baixas tenham as mesmas possibilidades das pessoas altas, fica evidente a necessidade não só de permitir o acesso do primeiro grupo, mas também, e principalmente, de transformar radicalmente essa sociedade (SILVA, 2005). Fazendo assim, o que as análises feministas propõem quanto à desigualdade

de gênero: problematizar o mundo pensado de acordo com os interesses e as formas masculinas.

Nesse sentido, as análises de gênero decorrentes da pedagogia feminista buscam questionar a noção de neutralidade antes presente na visão sobre os arranjos sociais, os quais eram compreendidos como reflexo da história e da experiência dos seres humanos em geral. Pois, como já mencionado e colocado desde o princípio pelo movimento feminista, esses arranjos sociais na realidade respondem às características do gênero masculino, que é o dominante. Essa perspectiva reforçou a noção de algumas vertentes marxistas e da sociologia do conhecimento sobre as quais epistemologias refletem as experiências de quem as conhece, não existindo assim, um conhecimento neutro (SILVA, 2005). Por isso, tratar da perspectiva e de como ela se constrói, torna-se mais importante do que pensar apenas nas questões de acesso.

Ainda segundo Silva (2005), é essa mudança epistemológica que torna as pedagogias feministas tão importantes para a criação de novos currículos. Dado que, anteriormente, pensava-se que o conhecimento era separado de quem conhecia e isso interferia na percepção crítica de que ele era carregado de características consideradas masculinas, tais como a racionalidade e a lógica, ou o individualismo e a competição. Portanto, houve a supervalorização dessas características, em detrimento das consideradas femininas, como as ligações pessoais, as artes e a estética.

É o que também aponta Arrazola (2002) ao trazer a percepção de que a relação entre a mulher e a ciência inaugurou uma dialética de caráter triplo, sendo social, política e epistemológica. Culminando assim, no rompimento com as ciências positivistas e com a epistemologia empirista, cujo caráter estava pautado de acordo com o mundo androcêntrico. Essa ruptura fez com que a ciência deixasse de ser neutra e passasse também a se preocupar com os indivíduos e grupos sociais marcados pela diferença. A preocupação da ciência com fatos naturais, ou seja, aqueles considerados fatos científicos, refletiu-se no Ocidente por um longo período, consolidando assim uma separação entre natureza e sociedade (ARRAZOLA, 2002). Excluindo-se, dessa forma, a cultura e a política dos estudos de diversas áreas.

Os estudos feministas, então, buscando valorizar as singularidades, as particularidades e os discursos provenientes de diferentes lugares, preocuparam-se com uma ciência que fosse realmente universal e situada, segunda a qual haveria espaço para a diversidade, a paixão, a crítica, a solidariedade, a contestação e a responsabilidade (LOWY apud ARRAZOLA, 2002). Diante disso, percebemos que o caminho para lidar com as desigualdades no contexto escolar,

e a partir disso problematizar as violências de gênero, seria construir currículos que refletissem experiências tanto femininas, quanto masculinas em suas diferentes realidades.

Nesse contexto, algumas feministas apontam para a importância de destacar aspectos do conhecimento considerados femininos, enquanto outras criticam essa visão, uma vez que ela reforçaria estereótipos que colocam a mulher em um lugar inferior nas relações sociais. Silva (2005) ressalta a importância de existirem contrapontos como esses, pois eles evidenciam o movimento do próprio processo social.

Tais elaborações apresentam grande importância política, porém elas também precisam ser submetidas a um olhar crítico. Louro (2018), assim como Silva (2005), chamam atenção para a possível negação do poder no interior das primeiras formulações das pedagogias feministas, o que na realidade é inviável, pois a autoridade do/a professor/a é atribuída a ele/a institucionalmente. Dessa forma, ainda que tenhamos uma professora feminista, ela representa o conhecimento e está autorizada a transmiti-lo. Negar este fato significa despolitizar a atuação docente e a relação com os estudantes (SILVA, 2005), portanto, não é possível banir as relações de poder, pois todos os espaços estão ocupados por suas ações. Na realidade, como explica Louro (2018) ao citar Luke, rejeitar a autoridade faz com que experiencemos um regime no qual o poder é anônimo, como nas instituições panópticas de controle analisadas por Foucault. Outro ponto é o de que se tornaria impossível "dar poder" a um/a estudante sendo o/a professor/a um sujeito desprovido dele.

Nessa esteira de análise, mais uma crítica se refere ao dualismo da pedagogia feminista que separa de um lado uma docência considerada masculina, racional e autoritária, e de outro uma docência considerada feminina, ou feminista, relacionada ao estímulo e ao apoio. A crítica aqui se ampara no fato de que essa visão sustentaria o estereótipo de mulher como um sujeito maternal, como aquele que nutre. Característica bem diferente da que supostamente muitas mulheres que lutaram pelos seus direitos e construíram novas teorias quiseram apresentar (LUKE apud LOURO, 2018).

Ao compreendermos essas críticas, fica evidente que a construção de novas práticas educativas acontecerão apenas de dentro dos jogos de poder. Essa perspectiva reforça o caráter relacional das interações entre os sexos, o que é alimentado pelo uso da palavra gênero. Isso é importante, pois a partir dessa perspectiva, o foco das problematizações deixe de ser apenas a mulher e passe a ser, principalmente, o homem, por ocuparem o polo de poder da relação (LOURO, 2018). Assim, a análise de gênero, apesar de ter tido início com os Estudos das Mulheres, não é sinônimo desse termo, pois ela amplia as investigações também sobre as masculinidades.

Sobre o tema, Silva (2005, p. 96) cita exemplos das principais perguntas que podem ser feitas a partir dessa nova percepção, tais como: "como a formação da masculinidade está ligada à posição privilegiada de poder que os homens detêm na sociedade?". Em se tratando de questões curriculares, o autor também coloca algumas indagações: como o currículo está implicando na formação dessa masculinidade? Que conexões "existem entre as formas como o currículo produz e reproduz essa masculinidade e as formas de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo?" (SILVA, 2005, p. 95). Tais perguntas mostram o quão vitais para o mundo e para a construção de novos currículos as questões de gênero são.

Portanto, a importância das questões de gênero era cada vez mais reconhecida pela teoria educacional e curricular. Sendo que ao mesmo tempo, na área dos estudos da mulher, a pedagogia feminista também se desenvolvia, porém, o seu foco não era exatamente construir currículos inclusivos em termos de gênero, mas sim discutir questões pedagógicas de ensino de áreas específicas (SILVA, 2005). Deste modo, como já mencionado anteriormente, a pedagogia feminista preocupou-se, sobretudo, em desenvolver "formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais" (SILVA, 2005, p. 96). A pedagogia feminista buscava criar espaços de aprendizagens que possibilitassem os trabalhos cooperativos, proporcionando uma solidariedade também entre as mulheres. Assim, mesmo não se debruçando sobre as questões curriculares, a pedagogia feminista pode ser fonte de inspiração para as criações de currículos includentes, uma vez que estes não se separam dela.

Como afirmam Libâneo e Alves (2017), a pedagogia é responsável por colocar em ação, dentro das relações, os processos de ensinar-aprender, tornando-se aquela que define como se dão os objetivos educativos, as formas de comunicação, a gestão da classe, a interação entre professores/as e alunos/as, dentre outras ações. Assim, enquanto a pedagogia assegura e garante as aprendizagens, o currículo, dentro da didática, preocupa-se com a formatação das aprendizagens. De acordo com essa perspectiva, Louro (2018) associa a pedagogia feminista às pedagogias emancipatórias, com seus ideais de "libertação", "conscientização" e "transformação", lembrando assim, das críticas de Paulo Freire à chamada "educação bancária", que frequentemente fundamentam as análises feministas da educação. Quanto ao currículo, Silva (2005) afirma que este é um artefato de gênero, que produz e corporifica relações. Dessa forma, ignorar as pedagogias feministas e as análises de gênero

que lidam diretamente com as diferenças, significa criar um currículo bastante limitado e parcial.

A partir dessas considerações, compreendemos a pedagogia feminista como fundamental nos processos de rompimento com a manutenção de comportamentos machistas na educação, levando assim à elaboração de currículos que sejam realmente inclusivos e que garantam uma consciência crítica e transformadora.

Nesse sentido, visando libertar mulheres e homens das amarras de hierarquias e de ideologias de gênero, como Sardenberg (2005, p. 47) elabora, as pedagogias feministas buscam dar vazão a um processo transformativo, uma vez que "a capacitação em gênero não pode se basear em uma proposta educativa voltada apenas para o repasse de conteúdos ou práticas". O propósito maior é fazer com que aqueles/as que participam dessas formações desenvolvam "uma **consciência crítica de gênero**, de modo que passem a ter um novo olhar para o seu **ser** e **estar** no mundo" (Grifos da autora, p. 48). A autora ainda ressalta que esse novo olhar não é algo conquistado de forma automática, mas sim algo que nasce a partir de um processo que pode ter diferentes ritmos, a depender do sujeito. E é com base nessa percepção que surgem diferentes estratégias e metodologias para auxiliar principalmente as mulheres a construírem ações com objetivos de desenvolver equidade social, política, econômica e cultural entre os sexos abordando diferentes temáticas.

Sardenberg (2005) elenca então alguns procedimentos que, apesar de não constituírem uma regra de atuação, estão se mostrando eficazes dentro das pedagogias feministas. A princípio, faz-se importante partir da experiência e da realidade das mulheres, para que assim os saberes implícitos e intuitivos que elas trazem, possam ser reconhecidos. Outro ponto relevante é estimular a participação dessas pessoas nas atividades propostas, para que elas elaborem novas concepções dentro do grupo. O ambiente também deve propiciar essa livre expressão e liberdade de todas, admitindo o tempo particular do desenvolvimento de cada mulher (SARDENBERG, 2005). Ainda nesse espaço, é necessário que haja um momento para atividades lúdicas que contribuirão com diferentes reflexões. Por fim, a partir do uso de oficinas, seminários e módulos participativos, deve-se criar um sentimento de pertencimento ao grupo, o que proporciona a construção das participantes como sujeitos com consciência de gênero. Em todos estes procedimentos o diálogo se faz fundamental, pois é por ele que a autoestima, a autonomia e o empoderamento ganham forma e permitem que o poder circule entre as mulheres (SARDENBERG, 2005).

Nesse contexto, percebemos que as oficinas são uma das principais ferramentas nas tomadas de autoconsciência e, justamente por isso, essa foi a estratégia utilizada por nós nesse

trabalho. Pois ela, aliada às pedagogias feministas, permitiu-nos compreender as representações dos/as professores/as em processo de formação continuada quanto às violências de gênero, além de ter possibilitado problematizações em relação ao ambiente educacional, objetivos esses que foram propostos no princípio dessa pesquisa. Assim, visando abordar as violências de gênero dentro do contexto educacional, foi imprescindível que trabalhássemos outras temáticas nesse espaço, o que nos levou a discutir sobre como a 'educação para a sexualidade' e as teorias de gênero estão sendo perspectivadas no ambiente escolar.

Para falarmos sobre "Educação para a sexualidade", é importante explicarmos o porquê da preferência por este termo e não por termos como "educação sexual" ou "educação sexualizada". Magalhães e Ribeiro (2014) ressaltam a necessidade de pensar a sexualidade para além de uma visão biologicista, que naturaliza e cristaliza discursos, pois estes precisam ser colocados sob suspeita, em busca de ampliar olhares e possibilidades. A sexualidade precisa ser compreendida como uma invenção das inúmeras correlações do cotidiano, por meio das quais interage a família, a educação, a medicina, as instituições religiosas, dentre muitas outras. Dessa forma, quando abordamos o conceito de "Educação para a sexualidade", queremos dizer sobre práticas em diferentes ambientes educativos que visam abordar e discutir questões relacionadas ao corpo, saúde sexual, gêneros, gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, proporcionando, assim, uma educação para a vivência da sexualidade.

Essa acepção concomitantemente permite problematizar práticas e conceitos naturalizados socialmente, tais como os padrões heteronormativos, as vivências de maternidade e paternidade, o binarismo imposto sobre os gêneros e também as diversas manifestações de violência. Contudo, esse último tema ao ser abordado no interior da escola, apesar de sua relevância, esbarra em inúmeros equívocos interpretativos por parte dos/as próprios/as docentes. É o que podemos anotar no depoimento da participante do grupo pesquisado Elsa Gomide:

Teve uma dessas experiências que eu tive na escola, que foi uma psicóloga dar uma palestra numa escola estadual... Porque tem uma escola aqui em Lavras, que tem a semana do amigo, que é um ex-aluno da escola, ele volta pra escola, pra poder falar da profissão dele. E essa psicóloga voltou na escola pra poder... acho que era semana da mulher porque foi em maio. Ai todos os alunos da escola tinham colocado numa caixinha, perguntas que eles tinham de dúvidas sobre sexualidade. Então eles não precisavam se identificar, só colocar na caixinha e na outra semana a psicóloga ia responder essas perguntas.

*Então ela fez os slides pra poder ir passando o conteúdo que ela tinha que tangenciar e acrescentava as perguntas que os alunos tinham feito. E ela lançava a pergunta e tinha uma aluna que respondia todas, tipo Laura Miller, sabe? A psicóloga lançava a pergunta, a menina já respondia. Mas ela não estava respondendo assim... de forma erotizada. Era de forma, de quem de fato entendeu aquilo e ela estava só falando aquilo que ela tinha entendido da pergunta. E a psicóloga ficou muito feliz com aquilo e verbalizou: “Nossa, que bacana que você tá tão por dentro do assunto”. Mas no sentido dela responder com seriedade a pergunta que foi feita. **A professora achou um absurdo. A professora da turma. Ela falou assim: “Não, mas ela não tá com idade pra falar com tanta propriedade desse jeito, porque daqui a pouco, tá aí na rua com a barriga carregando filho dos outros”.** Então assim, essa professora não tava preparada pro nível de profundidade das perguntas dos alunos. Porque tem essa ideia de aluno inocente, que não vai saber perguntar, porque não é isso, eles vão fazer perguntas muitas vezes que vão colocar a gente, vai tirar a gente da zona de conforto, mas que a professora não tava preparada pra lidar com a questão da sexualidade com tanta maturidade (Elsa Gomide, Grifo nosso).*

A produção dessa narrativa expressa que, embora por parte dos/as jovens o assunto tenha sido recebido com entusiasmo, a professora presente naquele momento não o considerou dessa forma. Essa aversão da docente parece justificar o fato de que as questões de gênero e sexualidade comumente são restritas a uma disciplina específica e tratadas de maneira equivocada. Algumas representações sobre o tema apontam, por exemplo, que a educação para a sexualidade deveria envolver um diálogo constante com as famílias, outras ponderam que abordar esse assunto só estimularia os/as jovens precocemente. Há ainda posições que questionam qual a formação necessária aos/as professores/as para lidar com esses temas, em especial, quais assuntos devem ser priorizados.

Essas críticas, como destaca Louro (2018), foram estabelecidas principalmente pelos setores mais conservadores da sociedade, na medida em que passaram a entender o caráter político presente nas relações de gênero, tentaram controlá-las ou silenciá-las. Mesmo que grande parte dos conservadores tentem negar as questões referentes à sexualidade, elas continuam presentes no ambiente educativo, pois não dá para se despir delas (LOURO, 2018). Podemos elucidar tal fato, diante da narrativa de Maria Josefina:

Eu dei catequese para criancinhas de cinco anos e aquele tanto de criancinha pequenininha, aí uma foi com um shortinho e a outra menininha falou assim: “ai, olha o tamanho do short que ela tá usando tia!” Elas com cinco anos! É uma coisa muito complicada. Na escola eu acho que a gente precisaria de um pouco mais de tato pra falar sobre o assunto. Porque você não pode propor que a mulher pode usar

qualquer tipo de roupa porque isso pode dar problema com os pais dos alunos. Nem por exemplo, que elas podem beijar quantas bocas elas quiserem [...] porque isso também vai dar problema com os pais de alunos. Mas tratar o assunto eu acho que é essencial. E a gente conseguiu agora que ela conseguiu passar isso pra nós, sem implicar em nenhuma religião, sem ofender... Eu acho que é possível (Maria Josefina).

Em seu depoimento, Maria faz uma crítica (conservadora, por sinal) que se torna condizente quando levamos em consideração que a educação, assim como aponta a pedagogia feminista, deve se dar de acordo com o contexto de seus/as educandos/as. Contexto esse que, como afirma Louro (2018), é atravessado pelos gêneros, mas que devido a toda uma construção histórica e social, mantêm-se engessado pelos traços de uma ética moralizante decorrente da religiosidade hegemônica e da naturalização do corpo feminino. Embora a escola apareça como um dos principais territórios de contestação dos discursos normalizantes, cabe mencionar que essa instituição pode igualmente reproduzir as mazelas e a barbárie social, tal qual a narrativa apresenta. Nesse sentido, a arquitetura, os símbolos, as avaliações, as técnicas de ensino, tudo contribui para a formação de meninos e meninas, homens ou mulheres, conforme aquilo que é esperado socialmente. E assim, a sexualidade, com suas diversas formas de manifestação, torna-se cada vez mais controlada na medida em que precisa se enquadrar aos padrões de dominação estabelecidos.

Em contrapartida a essas repressões, é importante destacarmos alguns grupos que se assumem como resistência frente à essas construções sociais. Além dos esforços dos grupos feministas, podemos citar os intelectuais e militantes ligados aos movimentos LGBTs que trabalham à questão da sexualidade de acordo com as variadas formas delas serem vivenciada por homens e mulheres, e não como instância naturalizada. Tal abordagem pode ser observada no depoimento de Elisa Frota, quando a participante traz à tona a necessidade de reconhecimento dessas diferentes manifestações:

Vamos trabalhar com a comunidade LGBT, eu respeito a comunidade LGBT. Você vai trabalhar o respeito com o outro, independente da orientação sexual que ele tenha. Ele é um ser humano então você tem que respeitar ele de qualquer forma. (Elisa Frota).

No entanto, mesmo que os resultados dos trabalhos desses grupos sejam incorporados aos currículos, é fundamental que ainda exista um exercício de dúvida sobre aquilo que é realmente praticado dentro da escola. Afirmamos isso porque embora adotarem ideias progressistas e inovadores nos textos, muitas instituições ainda aplicam práticas mais

tradicionais de ensino em seu cotidiano. É o que também fica evidente no relato de Maria Josefina:

Eu estava lembrando da experiência que eu tive no estágio na Ensino Médio. Foi na época que eu mudei, a turma que eu estagiei era pequena e a professora estava conversando com eles. Ai ela falou assim, estava na época do rodeio e tudo, aquela coisa, ai ela falou assim: “Meninos, vocês precisam tomar cuidado, usem camisinha!” Ai eu falei: “E as meninas também, protejam seus corpos!” E ela falou assim: “Mas quantas fazem isso?” E eu falei: “Pois é professora, mas eu penso que nós, professoras, a gente tem que fazer a nossa parte, pra poder instruir, porque o corpo é meu e eu não vou deixar ninguém que eu não queira, colocar a mão nele. E ela ficou muito sem graça e falou: “Não, mas quantas vão fazer isso? Quantas vão pensar nisso?”. E eu pensei: “pois é, tanto que até nós mulheres sairmos com uma camisinha já é feio” (Maria Josefina).

O depoimento de Maria nos remete ao que Foucault (2015, p. 113) denominou como "pedagogização do sexo da criança", tendo em vista que no final do século XIX a medicina constatou que as crianças também estavam susceptíveis às questões envolvendo dispositivos das práticas sexuais. Por esse motivo, toda manifestação sexual na infância passou a ser considerada perigosa, tanto física, quanto moralmente, visto que um cuidado e controle excessivo sobre os corpos foi instaurado visando adequá-los aos interesses dos grupos dominantes. No caso da turma com a qual Maria fazia seu estágio, os/as adolescentes também estavam imersos no interior dessa pedagogia da sexualidade que, mesmo abordando aspectos sobre a dimensão sexual, ignora a liberdade da mulher enquanto que estimula os homens a estarem sempre aberto às experiências diversas.

Em razão disso, reforçamos que a perspectiva da ‘educação para a sexualidade’ seja desenvolvida nas escolas, justamente por elas sofrerem intensas influências morais e religiosas. Consequentemente, é comum notarmos que vários dualismos são produzidos no âmbito desse debate, dentre os quais podemos destacar: homossexual/heterossexual e normal/anormal. O normal aqui corresponde a uma condição de heteronormatividade que, em alguns casos, coloca que o único desejo sexual possível seja manifestado nas relações entre homens e mulheres (LOURO, 2018) Dessa forma, percebemos que as interações sexuais e afetivas homossexuais são constantemente silenciadas no contexto das instituições educativas. O papel do/a educador/a e dos/as pesquisadores/as da área passa a ser, então, o de produzir e oferecer conteúdos que possibilitem o questionamento dessa realidade, tal como relata Vital Brasil:

Eu lembro do meu estágio, onde eu trabalho agora, como é condicionado, uma crítica da minha parte... A menina não pode fazer isso e não pode fazer aquilo, por ser menina. E aí você vê a criança querendo se expressar, e aí elas querem dançar, mas não podem. Eu até estava tentando propor dançar um funk gospel (risos da turma) pra elas poderem se expressar. Mas os meninos podem dançar e falar o que quiserem (Vital Brasil).

Aliado ao trabalho do/a educador/a, precisamos estar atentos também às demais divergências que ocorrem dentro dos espaços educativos, na medida em que os/as estudantes estão sempre contestando e desafiando aquilo que lhes é socializado (LOURO, 2018). Mesmo isso ocorrendo, cabe ressaltar que os/as jovens buscam as brechas e a frestas para escapar das normas, regras e práticas disciplinares que atravessam a organização do trabalho pedagógico escolar.

Posto isso, Silva, Rossato e Oliveira (2013) dão um destaque especial para os/as docentes, considerando que eles/as são vistos/as como àqueles/as que transmitirão os saberes produzidos nas universidades, sendo eles selecionados culturalmente e tratados didaticamente na escola. Ao analisarmos as colocações de Louro (2018), compreendemos que esse processo de colocar os/as docentes apenas como transmissores/as do conhecimento e não produtores/as junto aos/as alunos/as não é acidental. A autora afirma que a educação no Brasil se deu inicialmente como masculina e religiosa, ou seja, era ministrada por homens, com forte influência das igrejas católicas e protestantes, que buscavam nas crianças e jovens a possibilidade de adquirirem novos fiéis. Por isso, o docente assumia a figura de um mestre exemplar, responsável por cada um de seus alunos/as que deveriam sair da escola com todos os comportamentos e virtudes ali aprendidos (SILVA; ROSSATO, OLIVEIRA, 2013). Para isso, a formação dos/as professores passou a ser cuidadosamente preparada e exigida daqueles/as que almejavam exercer a docência, podendo ser comparada ao próprio sacerdócio. O mestre responsável pela educação devia ser disciplinado e disciplinador, modelo de virtude, conhecedor de matérias e técnicas presentes no currículo, além de, quando necessário, ser guia espiritual.

Para atingir esses objetivos, os docentes deveriam seguir manuais, regras e condutas estabelecidas pelas instituições religiosas, que ditavam formas corretas de como se portar ao falar e ao andar, de como e quando corrigir os/as alunos/as e diversos outros fatores (LOURO, 2018). De acordo com Louro (2018, p. 97), isso só foi possível quando um detalhado e minucioso “conjunto de dispositivos de poder instituiu, simultaneamente, um conjunto de saberes sobre esses meninos e jovens, sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre seus interesses

e vontades, seus modos de compreensão etc". Caminho esse, também seguido pelas religiosas que posteriormente passaram a se ocupar da educação das meninas cristãs que, apesar das diferenças de gênero, também seguiam rigorosas normas e detalhados regulamentos. Ainda assim, a participação das mulheres marcou uma das maiores transformações históricas na educação.

Acontecendo apenas em meados do século XIX, podemos compreender a feminização da educação como consequência da urbanização, o que levou a transformações da sociedade e a um novo estatuto para a escola. No entanto, apesar das mudanças, o ambiente educacional continuava seguindo os padrões da sociedade que reservava um lugar privilegiado para os homens (LOURO, 2018). De acordo com a autora, inicialmente os papéis das professoras e dos professores eram distintos, os salários eram diferentes, assim como suas ferramentas de avaliação, disciplina e a forma com que eram tratados. Era esperado, por exemplo, que um homem qualificado para o magistério fosse um professor, enquanto que uma mulher qualificada para essa atividade precisava, além de professora, ser uma senhora prudente e honesta (LOURO, 2018).

Aos poucos, iniciava-se a intensificação do discurso de que a escola deveria ser um prolongamento da família, na qual o cuidado da criança era tarefa fundamentalmente feminina e, por isso designada à mãe, o que no contexto educacional foi transferida para a figura da professora. De alguma forma, segundo Louro (2018), o caráter religioso de doação e entrega permanecia, sendo que cada aluno deveria ser visto e cuidado pela docente como um filho/a. Assim, o magistério se constitui como um espaço no qual práticas consideradas femininas prevaleciam, porém, como já mencionamos, exercendo a transmissão e a reprodução de conhecimentos de interesses masculinos.

Compreender esse percurso histórico da educação faz-se importante para identificarmos o quão presente as questões de gênero e sexualidade estão na escola e, principalmente, na formação docente. Partindo dessas análises, podemos reafirmar o papel não só da instituição escolar, mas também dos estabelecimentos que qualificam os/as professores/as. Instituições que devem ser consideradas como fundamentais no papel de promover uma consciência crítica e transformadora a partir da problematização das questões de gênero no contexto educacional e, conseqüentemente, em outros espaços sociais. Mas para isso, é importante que a prática educacional exercida pelo/a professor/a, como afirma Gatti (2013, p. 55), não seja "tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores".

Precisamos trabalhar para garantir que o senso-comum seja questionado e novas práticas pedagógicas sejam possíveis, pois a atividade docente, "por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos" (idem). Nesse sentido, problematizar as questões de gênero e de sexualidade na formação docente significa ampliar não só os conhecimentos que serão transmitidos, mas também a ampliação da possibilidade de considerarmos as diferentes formas de ser e existir no mundo, tanto dos/as professores/as, quanto dos/as estudantes/as.

Com base nessa perspectiva é que concebemos a pedagogia feminista como modelo de atuação diante dos enfrentamentos relacionados às violências de gênero contra as mulheres investigada por esse trabalho. A partir de seu caráter transformador, torna-se possível interferir nas relações de poder e, conseqüentemente, produzir currículos e realidades que abracem as diferenças. Ao realizarmos nossa oficina pautada em uma abordagem na pedagogia feminista, observamos o surgimento e a elaboração de inúmeras inquietações que se mostram diante do contexto educacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho buscamos delinear os aspectos motivadores mais profundos relacionados às violências que ocorrem diariamente contra as mulheres, para que logo em seguida pudéssemos problematizar como essa temática poderia se inserir no processo educacional. Diante dessa possibilidade de pesquisa, elaboramos uma oficina intitulada Gênero e sexualidade na formação docente: problematizando as violências contra as mulheres, da qual participaram voluntariamente alunos e alunas do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, ao longo da disciplina "Escola, Currículo e Diversidade Cultural". Ao todo, a oficina que fora pautada no tripé sentir-pensar-agir, contou com nove participantes, sendo realizada em um encontro no qual diferentes assuntos foram abordados e registrados por meio de anotações e gravações de áudio. Para atender ao objetivo de compreender as representações de professores/as em processo de formação continuada, atentamo-nos também para o lugar de fala de cada depoente e, por isso, os/as denominamos com nomes fictícios mantendo o gênero correspondente.

Nesse sentido, o percurso de nossa pesquisa se deu conforme o desenvolvimento do roteiro de planejamento da *Oficina* que, como havíamos esperado, gerou inúmeras reflexões e polêmicas. Assim, apresentamos inicialmente um mapa conceitual com as temáticas que iríamos trabalhar, ao passo que o conceito de violência foi o eixo central desencadeador de todo o processo. Cabe mencionar que inicialmente havíamos tematizado como recorte dessa investigação a “cultura do estupro”, porém, com o processo de qualificação a banca nos alertou sobre a necessidade de tal alargamento epistêmico.

O primeiro tema, então, que nos propusemos a abordar foi esse, uma vez que era preciso inicialmente realizar uma avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios dos/as envolvidos/as naquele processo de formação. Lembramos que, conforme apontado por Chauí (2017), a violência é um ato de brutalidade física e/ou psíquica aplicado contra alguém, nesse caso, as mulheres que são constantemente vítimas do sistema patriarcal. Ou seja, abordar esse conceito com profundidade significou olhar para a base daquilo que motivou essa pesquisa: as inúmeras consequências que a cultura machista e misógina, portanto violenta, gera à saúde física e mental da mulher.

A despeito de sua difusão em todas as camadas sociais, as manifestações de violência, ou mesmo as abordagens conceituais trouxeram à lume vários questionamentos para/pelos/as os/as participantes da oficina. Foi possível observar também que as descrições do termo

estavam majoritariamente voltadas às suas consequências e não para as suas causas, fato esse que chamou muito nossa atenção.

Logo em seguida buscamos elucidar as diferenças entre violência e agressividade para que os conceitos não se misturassem, pois a primeira refere-se a algo inerente ao desenvolvimento do ser humano e a violência considerada consequência de processos culturais que envolvem poder e assimetria social. Logo, sendo a violência uma atividade humana, salientamos também que ela pode ser autodirigida, do indivíduo contra ele mesmo; interpessoal, dentro de uma relação; ou coletiva, em nível da comunidade. Independente da instância em que ela possa ocorrer, optamos pela concepção de Costa (1986), para quem a definição de violência é o resultado da interação entre fatores relacionais, sociais, culturais, ambientais e individuais, sendo possível e apenas compreendida como tal, de acordo com seu contexto.

Assim, destacamos a importância de agirmos para além de estratégias imediatas após uma situação que envolva violência, a fim de que também sejam pensadas e realizadas políticas de prevenção. Essas ações visam o enfrentamento de fatores de risco, tais como as condições desfavoráveis nas quais certos grupos, como os de mulheres, encontram-se. Nessa perspectiva, fez-se fundamental refletirmos sobre as questões de gênero surgidas partir de desdobramentos do feminismo e, principalmente, com a introdução das teorias pós-estruturalistas nesse movimento. Essa abordagem concebe as diferenças como construídas pelos discursos, em um campo sempre dialógico e intersubjetivo, o que significa dizer que as diferenças sexuais são organizadas socialmente. Por isso, Scott (1986) aponta justamente para a necessidade de uma (des)naturalização do gênero, o que permitiria que as relações de poder fossem repensadas. As identidades, como produto dessas relações, são percebidas a partir do lugar social que ocupamos e podem gerar estranhamento ou não de acordo com as redes de poder. Essa construção do gênero em uma sociedade patriarcal como a nossa resulta, então, na fabricação de um lugar social inferior para a mulher, gerador de estranhamentos e, conseqüentemente, violências.

No percurso dessas reflexões durante a oficina, foi possível observar os/as participantes apreendendo essas concepções e, logo em seguida, reelaborando os depoimentos iniciais no sentido de ampliar a discussão proposta. Nesse contexto, ao voltarmos à atenção especificamente para as violências de gênero, a Lei Maria da Penha veio à tona por sugestão dos/as próprios/as depoentes. E à medida que caminhávamos nos assuntos propostos, outros termos como feminicídio também foram problematizados.

Compreendemos, assim, que a existência e o uso de nomenclaturas e leis notadamente designadas para lidar com essas temáticas são extremamente relevantes, mas que além de denunciarem as violências em si, os aspectos da linguagem e os ordenamentos jurídicos também revelam o quão recorrente elas são. No que tange à Lei Maria da Penha, foram observadas reações de incentivo e reconhecimento do seu papel social por parte dos/as participantes, mas também houve questionamentos à respeito da sua efetividade. Algo totalmente admissível, já que diante de todas as informações apresentadas, aqueles/as que participavam da oficina demonstravam compreender que a violência de gênero precisa ser tomada como algo mais profundo, e não apenas como consequência de atitudes isoladas de um indivíduo ou outro.

Dessa forma, chegamos à cultura do estupro. Para trabalhar com esse conceito, foi necessário aprendermos cultura como um campo simbólico e material das atividades humanas, que é, segundo Hall (1997), produtor, organizador e regulador de significados. Percebemos, assim, que as violências, especialmente as sexuais, são produzidas e naturalizadas socialmente no interior desse campo, fazendo, portanto, parte da cultura. Alinha-se à essa condição às percepções de gênero que reforçam a masculinidade como algo que precisa ser mantido constantemente. Nesse sentido, a cultura regula o homem em seu lugar de privilégio e a mulher como aquela que deve atender aos desejos masculinos. Ou seja, na cultura do estupro a virilidade do homem deve ser sempre preservada, ainda que isso custe o sacrifício da mulher.

Para ilustrar e aguçar os questionamentos dos/as participantes da oficina, levamos até eles/elas alguns artefatos culturais como tirinhas e outras imagens, que retratassem situações do cotidiano nas quais as mulheres são violentadas de diferentes formas. Em razão disso, consideramos também que esses artefatos funcionam diariamente como dispositivos e que, portanto, precisam ser desconstruídos porque atuam pedagogicamente proporcionando aprendizagens sociais. Desse modo, esses artefatos culturais foram os disparadores de muitas reações e narrativas que nos possibilitaram ponderações bastante interessantes naquele contexto. Um dos temas abordados girou em torno da objetificação do corpo feminino, tendo em vista os padrões de beleza exigidos às mulheres de um modo geral. Atrelado a isso, abordamos a existência da divisão sexual do trabalho que exclui e desvaloriza a ocupação das mulheres, ao mesmo tempo em que as delega o papel da maternidade.

Mais adiante, trabalhamos termos como *mansplaining*, *maninterrupting*, *bropropriating* e *gaslighting* a partir dos artefatos culturais apresentados que, embora possuam denominações e características distintas, todas essas expressões referem-se às violências de gênero sofridas

por mulheres. Esses processos resultam em uma dominação masculina simbólica, segundo Bourdieu (2012), na qual as mulheres são vistas apenas como objetos de produção e/ou reprodução.

Nesse contexto, o desafio central da *Oficina* foi refletir sobre o papel da educação na construção de sujeitos críticos capazes de analisar a realidade social de maneira mais elaborada para que possam transformá-la. Ou mesmo, de pensar sobre as possibilidades de professores/as organizarem um trabalho pedagógico que abordasse a temática das violências de gênero na escola. Na tentativa de dar conta dessas perguntas, surgiram algumas respostas que se assentaram na superficialidade das intervenções imediatista do cotidiano. Explicando melhor, ao invés de uma mudança mais profunda e estrutural, os/as integrantes do grupo focal se apegaram às intervenções pontuais em situações nas quais o tema das violências veio à tona. Todavia, o que realmente nos chamou à atenção foram as narrativas que revelavam a resistência dos/as professores/as e da própria instituição escolar em abordar as temáticas de gênero e sexualidade naquele contexto.

Para escapar dessas armadilhas intervencionistas e paliativas, advogamos em prol da mudança estrutural do currículo (masculino) a partir da propositura de uma pedagogia feminista. Uma vez que essa abordagem, de acordo com Silva (2005), compreende o diálogo como fundamental em suas articulações, fazendo com que o poder circule entre aqueles que dela participam. Para o autor, isso se torna importante na medida em que o currículo existente ainda continua claramente masculino, do modo como se apresenta é também machista, uma vez que anula o potencial feminino para as ‘coisas’ do mundo, colocando a mulher submissa ao homem diante das potencialidades de ambos (SILVA, 2005). Logo, em um ambiente mais conservador e com perspectivas demasiadamente misóginas, a pedagogia feminista se mostra como aquela que consegue abarcar as diferenças de gênero, porém, sempre problematizando-as.

Ao final da *Oficina*, solicitamos que os/as envolvidos/as que avaliassem por escrito quais foram as contribuições e os desafios desse processo formativo enquanto professores/as em nível *stricto sensu*. Diante disso, podemos observar que as experiências de apropriação dos/as participantes foram diversificadas, apesar de também apresentarem alguns pontos em comum, em especial, os referentes ao território escolar:

Essas discussões contribuíram para o debate sobre como sistematizar essas temáticas no ambiente escolar (Milton Santos).

Acredito que na escola, muitas vezes, reforça-se essa repressão misógina que acabam influenciando o futuro dos jovens e as suas relações sociais daqui para frente (Vital Brasil).

Em relação ao processo de escolarização, os preconceitos relativos à educação mais adequada para a mulher já não se manifestam de forma tão visível como no passado, pois:

As formas de discriminação se tornam sutis, os preconceitos são revelados, sobretudo pela participação seletiva da mulher no sistema educativo e não por sua ausência nos meios de ensino. No entanto, através de diferentes maneiras, a escola transmite padrões de comportamento sexual culturalmente estereotipados, reforçando assim a desigualdade social entre os gêneros (SILVA, 2005, p. 145).

Como podemos notar, a instituição escolar e os/as professores/as que lá atuam encontram-se constantemente em posse de alguns dilemas frente ao universo machista presente nas práticas curriculares, ou seja, devo intervir ou me silenciar? Na perspectiva da pedagogia feminista fica claro que a intervenção é mais que necessária, no sentido de uma formação mais justa e igualitária entre os gêneros. Nos registros produzidos concernentes à avaliação da *Oficina*, também aparece a questão do papel da educação na transformação social mais ampla:

A oficina, de maneira geral, contribuiu para a reflexão e problematização das violências e das suas tipologias, que causam terríveis e as vezes irreparáveis danos, ainda que a dor não seja visível fisicamente. Além de debater como levar essas discussões para o interior da escola, pois isso contribui para uma formação mais igualitária e equânime (Elisa Frota).

*É necessário que essas discussões se insiram no processo de formação continuada de professores para que **com aporte**, seja possível formar indivíduos que socialmente irão lutar e desejarão uma **sociedade mais igualitária** entre as pessoas (Milton Santos).*

Como uma das vertentes da pedagogia feminista, ainda propomos uma prática educativa não-sexista para lidar com a temática das violências contra as mulheres que, conforme Louro (2018), recusa uma posição prescritiva e privilegia a discussão de um modo novo de exercer a ação transformadora no âmbito da educação. Assumindo o princípio de que:

[...] as relações são sempre relações de poder e que o exercício do poder acontece em múltiplas direções, a autora discute uma nova configuração para a/o intelectual feminista que resulta de um conjunto de disposições mais

sintonizadas numa perspectiva pós-estruturalista: **disposição para observar e questionar os indícios de desigualdade e suas eventuais desestabilizações** ou mudanças para estar atento/a, portanto, não apenas ao que se ajusta às representações dominantes, mas também ao que se apresenta como inesperado, como forma de transposição de fronteiras, como transgressão do instituído; disposição para o autoquestionamento para lidar com a provisoriedade e a transitoriedade; disposição para agir a partir das práticas cotidianas, rotineiras e comuns (p. 119, Grifo nosso).

As práticas não-sexistas em uma perspectiva pós-estruturalista ganham potência de análise da realidade concreta, na medida em colocam as relações de poder no eixo central do debate, pois buscam desvelar as superfícies. Vital Brasil percebeu essa abordagem ao relatar que:

*A oficina foi muito importante devido à abordagem conceitual sobre os temas tratados, pois nos ajudou no sentido de esclarecer os **motivos pelos quais essa violência se manifestarem contra as mulheres** (Vital Brasil, Grifo nosso).*

Ao imergir para tentar chegar ao subterrâneo das causalidades sociais das violências contra as mulheres, essa abordagem teórica, embora de uma vertente epistemológica diferente, aproxima-se de um outro debate que pode contribuir para pensarmos essa temática, a saber: a Cultura de Paz. Para Almeida (2016) parece redundante falar de uma educação para a paz quando imaginamos que toda educação deveria promover atitudes e práticas de cultura de paz. A constatação de que a escola é um espaço de violências, portanto legítimo para abordá-las criticamente, é o que tem levado profissionais de diferentes áreas a se envolverem com essas questões e, de modo especial, os/as docentes. De acordo com a autora, construir uma cultura de paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e “respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos (ALMEIDA, 2016, p. 2).

Ao refletirmos sobre as pedagogias, as práticas e as abordagens para a devida problematização das violências contra as mulheres, torna-se importante pensarmos concomitantemente em uma acepção de educação e sociedade que queremos. Nessa direção, ao se basearem nas ideias de Boaventura Santos, Vieira e Ramos (2018) questionam a importância de sairmos de um estado de convencimento/naturalização das diferenças/desigualdades sociais e:

[...] vencermos certas resistências às mudanças para apostarmos na renovação das teorias críticas e na reemancipação social. Essas transformações não se darão por meio de subjetividades conformistas, mas, ao contrário, por meio de subjetividades rebeldes que são linhas de pensamento e de ação que buscam por novas possibilidades de organizar a sociedade (tornando-a mais incluyente), ação nutrida pela luta em favor de transformações históricas para superação da reificação do presente (em articulação com diversas temporalidades), sem abandonar um projeto de futuro (p. 4).

Essa articulação democrática é fundamental para estruturarmos um projeto de educação mais crítico e incluyente, cujo recado foi dado por Marília Peixoto:

Penso que a discussão sobre o assunto é importante para a formação de qualquer indivíduo. É importante partimos da realidade social para encadearmos discussões de assuntos tão essenciais e, muitas vezes, considerados delicados e/ou polêmicos dentro da escola (ou qualquer espaço de formação formal ou informal), ainda mais em tempos sombrios que vivemos com o governo eleito (Marília Peixoto).

Esse posicionamento teórico de considerarmos a educação como ato político revolucionário ficou evidente durante toda a nossa trajetória de pesquisa, em razão de podermos apresentar ao grupo o quanto as mulheres são violentadas diariamente de diversas maneiras. Apesar de esse ser um problema frequente, evidenciamos também que as formas de “abordagem, compreensão e punição” ainda não são claras o suficiente e conscientes socialmente.

Por isso, apontamos para a necessidade da realização de trabalhos que se debrucem sobre pesquisas empíricas com base nas pedagogias feministas, nas práticas não-sexistas e na cultura de paz das escolas. De maneira complementar, reiteramos a necessidade de investigações que desenvolvam intervenções como a nossa, mas que priorizem o ‘chão da escola’ com crianças jovens e adolescentes, escutando-os/as se possível. De igual modo chamamos atenção para a insuficiência de pesquisas que abordam especificamente a temática das violências contra as mulheres nas instituições escolares, tanto do ponto de vista pedagógico (fazer), quanto do epistêmico (conhecer).

Por fim, consideramos que conseguimos atingir o nosso objetivo inicial de pesquisa por meio da *Oficina*, considerando os desafios colocados, haja vista que constatamos a receptividade e o interesse dos/as participantes para com essas questões, afinal, “a proposta de uma sociedade mais igualitária que olhe para as diferenças deveria ser um desejo de todos e todas” (Marília Peixoto). São os desafios que se colocam nesses novos tempos!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian. **Cotidiano nas escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>, acessado em 17/06/2020., acessado em 17/06/2020.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra Travessia**, Santa Catarina, 2005.

ALMEIDA, Marlise M. de M. A banalização da violência contra as mulheres e a "cultura do estupro" no Brasil. **Revista Ágora**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 121-126, jan./jun. 2016.

ALMEIDA, Flávio A. O Currículo na perspectiva da Educação Emancipatória. **Portal dos psicólogos**. Belo Horizonte, 2019.

ALVES, Francisco C. Diário - um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo de seus dilemas. **Revista Millenium**. n.29, p. 222-239, junho 2004. Disponível em: www.ipv.pt/millenium/29/30.pdf, acessado em 19/11/2018.

ANDRADE, Paula D. de; COSTA, Marisa V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, mai./ago. 2015.

ANDRADE, Paula D. de; COSTA, Marisa V. Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, jun. 2017.

ARAÚJO, Raquel M. B. C. Mary Wollstonecraft e Nísia Floresta: diálogos feministas. **Revista Água Viva**, Brasília, v. 1, n. 1, 2010.

ARENDT, Hanna. **Da violência**. Edição on-line. Rio de Janeiro: Sabotagem.org, 1970.

ARRAZOLA, Laura S. D. Ciência e crítica feminista. In: Costa, Ana Alice Alcântara & Sardenberg, Cecília Maria Bacellar (Org). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: NEIM/UFBA: Redor, 2002. Parte I, cap. 4, p. 67-76.

Atlas da violência. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019> acessado em 17/06/2020.

AZEVEDO, Mariana; MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. Homens e o Movimento Feminista no Brasil: rastros em fragmentos de memória. **Cadernos Pagu**, Recife, v. 54, set. 2018.

BALESTERO, Gabriela S.; GOMES, Renata N. Violência de gênero: uma análise crítica da dominação masculina. **Revista CEJ**, Brasília, v. 19, n. 66, p. 44-49, mai./ago. 2015.

BANDEIRA, Lourdes M. Violências de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 2, p. 449-469, mai./ago. 2014.

BEAUVOIR, Simone. de. **O Segundo Sexo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2018.

BONDIA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_arttext, acessado em 17/06/2020.

BORIS, Georges D. J. B.; CESÍDIO, Mirella de H. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade. **Revista Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRILHANTE, Aline V. M.; NATIONS, Marilyn K.; CATRIB, Ana M. F. “*Taca cachaça que ela libera*”: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Fortaleza, v. 18, n. 3, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAMPOS, Carmen. Femicídio no Brasil: Uma análise crítico-feminista. **Sistema penal e violência**. (7), p. 103-115, 2015.

CARNEIRO, Alessandra A.; FRAGA, Cristina K. A Lei Maria da Penha e a proteção legal à mulher vítima em São Borja no Rio. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 369-397, abr./jun. 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência: Escritos de Marilena Chauí**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CIDH, Comissão Interamericana dos Direitos Humanos. Relatório Atualizado sobre o trabalho da Relatoria sobre os direitos da mulher. Organização dos Estados Americanos, 2001.

COSTA, Aline G. da. "**Cada entidade é uma forma, nenhuma é igual a outra, então cada uma tem uma forma diferente de aprender e fez lá no passado pra trazer pro nosso presente**": pedagogias da congada no contexto de produção das identidades, diferenças, territórios e saberes em Lambari/MG. 2020. 194 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

COSTA, Jurandir F. **Violência e Psicanálise**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 11, p. 1163-1178, 2007.

DANTAS-BERGER, Sônia M.; GIFFIN, Karen. A violência nas relações de conjugalidade: invisibilidade e banalização da violência sexual? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 417-425, mar./abr. 2005.

DIAS, Maria O. da S. **O fardo do homem branco**: Sourthey, historiador do Brasil. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.

DUARTE, Camila R.; MONNERAT, Rosane S. M. "Deixa ela falar": Uma análise Semiolinguística de uma Obra Literária com Capa de Meme Genuinamente Brasileiro. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 219-230, 2019.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Places of Learning**: Media, Architecture, Pedagoga. New York: Routledgefalmer, 2005.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa**: Mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu** (26), p. 201-223, jan.-jun. 2006.

FERNANDES, Suzana B. Como uma empirista cega: Pesquisa-experiência. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 120-135, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2364>, acessado em 17/06/2020.

FONTANA, Mônica G. Z. Lugares de enunciação e discurso. **Leitura - Análise do discurso**, Campinas, n. 23, p. 15-24, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avelar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Vol. 1.

FOUCAULT, M. **Ditos & Escritos V**: Ética, sexualidade, política. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade**: A vontade de saber. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRAISSE, G. Entre igualdade. **Estudos Feministas**, Colóquio internacional Mulheres Homens Identidade Igualdade Diferença, Ano 3, n1, 1995.

FRANÇA, Fabiane F.; CALSA, Geiva C. Gênero e sexualidade na formação docente: desafios e possibilidades. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 2, p. 111-120, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. **Um Caso de Histeria, Três Ensaios sobre Sexualidade e outros trabalhos (1901-1905)**: Volume VII. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Nadielene P. et al. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias de gênero e geração. **Acta Paul Enferm**, Salvador, vol. 20, nº 4, p. 504-508, set. 2007.

GRASSI, Tânia M. **Oficinas Psicopedagógicas**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade. Inglaterra, 1997.

HEILMAN, Madeline; OKIMOTO, Tyler. Motherhood: A Potencial Source of Bias in Employment Decisions. **Jornal of Applied Psychology**, v. 93, n. 1, p. 189-198, 2008.

HIRATA, Helena, KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa** (37), p. 595-609, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA (IPEA). A violência contra a mulher. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190215_tema_d_a_violencia_contra_mulher.pdf, acessado em 17/06/2020.

KIDD, Anna-Grace. Mansplaining: The Systematic Sociocultural Silencer. **University of North Georgia**, North Georgia, 2017.

KITZINER, J. Qualitative Research: Introducing focus groups. **British Medical Journal**. v. 311, p. 299-302, jul. 1995.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. São Paulo: Autêntica, 2005.

KOLLONTAI, Alexandra. **A Nova Mulher e a Moral sexual**. 5ª ed. Global Editora e Distribuidora LTDA, 1982.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

LEÃO, Luciana B. C. Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas. **Work Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 14, n. 1, jan./mar. 2013.

LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2017.

LINS, Regina N. **O Livro do Amor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013. Vol. 1.

LIMA, Telma C. S. de.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOURENÇO, Ana. et al. A “objetificação” feminina na publicidade: uma discussão sob a ótica dos esteriótipos. **Intercom**, 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições -17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lia Z. Masculinidade, Sexualidade e estupro: A construção da virilidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 11, p. 231-273, 1998.

MAGALHÃES, Joanalira C.; RIBEIRO, Paula R. C. (Coord.) **Debates contemporâneos sobre Educação para Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2014.

MATOS, M. **Reinvenções do Vínculo Amoroso**: Cultura e identidade de gênero na modernidade tardia. 1ª ed. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2000.

MEYER, Dagmar. E. Educação, saúde e modos de inscrever uma forma de maternidade nos corpos femininos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 33-58, 2003.

MILLER, Mary S. Feridas Invisíveis: Abuso não-físico contra mulheres. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

MINAYO, Maria C. S. A violência social sob a Perspectiva da Saúde Pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 07-18, 1994.

NARVAZ, Martha G.; KOLLER, Sílvia H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia e Sociedade**, Rio Grande, v.18, n.1, p.49-55, jan./abr. 2006.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-14, 2000.

OLIVEIRA-CRUZ, Milena F. de; WANZELLER, Fernanda; DALCIN, Julia. **Maternidade e trabalho**: um estudo sobre desigualdades de gênero a partir da recepção publicitária. 2018. Trabalho apresentado no GT de História da Publicidade e da Comunicação Institucional integrante do VII Encontro Regional Sul de História da Mídia, Alcar Sul, 2018.

PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PARAÍSO, Marlucy A.; CALDEIRA, Maria C. da S. (orgs). **Pesquisas sobre currículo, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PAVIANI, Neires M. S.; FONTANA, Niura M. Oficinas pedagógicas: relatos de uma experiência. **Conjectura**, Caixias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.

PENHA, J. C. et. al. Caracterização da violência física sofrida por prostitutas do interior piauiense. **REBEn**. Brasília, p. 984-990, jan. 2013.

PETRY, Analídia R.; MEYER, Dagmar E. E.; Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. **Textos e Contextos**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 193-198, jan./jul. 2011.

POLI, Maria C. **Masculino/Feminino: Psicanálise – Passo a passo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

PONTELI, Nathalia N.; SANCHES JR, Carlos A. Notas para uma análise sociológica da castração química. **Revista LEVS/UNESP**, Marília, v. 5, n. 5, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Amanda de S.; PÁTARO, Ricardo F. Reflexões sobre o sexismo a partir do cotidiano escolar. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 156-175, jan./jun. 2015.

ROST, Mariana; VIEIRA, Mirian S. Convenções de gênero e violência sexual: A cultura do estupro no ciberespaço. **Contemporânea – Comunicação e Cultura**, Salvador, vol. 13, nº 02, p. 261-276, ago. 2015.

SANDBERG, Sheryl; GRANT, Adam. Speaking While Female. **The New York Times**, New York, 12 jan. 2015. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2015/01/11/opinion/sunday/speaking-while-female.html>, acessado em 17/06/2020.

SARDENBERG, Cecília M. B. Pedagogias Feministas: Uma Introdução. In: VANIN, Iole M.; GONÇALVES, Terezinha (org.). **Caderno de textos gênero e trabalho**. Salvador: REDOR, 2006. p. 45-57.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Columbia University Press, Nova York, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz T. da. (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

SILVA, Cristiani B.; ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia A. S. A formação docente em história: Igualdade de gênero e diversidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 17, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013.

SMITH, Peter K.; SHARP, Sonia. **School Bullying**: Insights and perspectives. London: Routledge, 2002.

SOARES, Vera. Movimento Feminista: Paradigmas e desafios. **Revista Estudos feministas**. Rio de Janeiro, 1994.

SOUSA, Renata F. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Estudos feministas**, Florianópolis, 2017.

SOUZA, Mércia C. de; BARACHO, Luiz F. A Lei Maria da Penha: Égide, evolução e jurisprudência no Brasil. **Revista Eletrônica do Curso de Direito - PUC Minas Serro**, n. 11, p. 79-106, jan./ago. 2015.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais: estratégias de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n.03, p.195-218, dez. 2010.

STELKO-PEREIRA, Ana C.; WILLIAMS, Lúcia C. De A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. **Temas em Psicologia**, v. 18, p. 45-55, 2010.

STOCKER, Pâmela C.; DALMASO, Silvana C. Uma questão de gênero: ofensas de leitores à Dilma Rousseff no Facebook da Folha. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 679-690, set./dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

THOME, Candy F. A licença-paternidade como desdobramento da igualdade de gênero: um estudo comparativo entre Brasil e Espanha. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho**, Belo Horizonte, v. 50, n. 80, p. 41-53, jul./dez. 2009.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Alexandre B.; RAMOS, Ines de O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educ. Real**. v.43, n.1, p.131-151, 2018.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VILHENA, Junia de; MAIA, Maria Vitória. Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. **Rev. Mal-Estar Subj.** [online]. 2002, vol.2, n.2, pp. 27-58.

VINCI, Christian F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, 2015.

WERBA, Graziela; CARAVALHO, Michele. Não nos deixam falar, então não somos interrompidas: a linguagem sexista propagando a discriminação de gênero. **Conversas Interdisciplinares** (14), 2018.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.