

COLEÇÃO ESPECTRAIS PPGECI

A PESQUISA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DO PPGECI

Apoio:



Realização:



INSTITUIÇÃO:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia – AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (Presidente)
Prof.^a. Dr.^a. Elzanir dos Santos (Vice-Presidente)
Prof. Me. Willyan Ramon de Souza Pacheco (Secretário)
Prof. Anna Catarine Amaral (Suplente de Secretário)
Prof.^a Dr.^a. Francicleide Cesário de Oliveira (Tesoureira)
Prof.^a Alzira Bruceleide Alves Dias (Suplente de Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Prof.^a. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Prof.^a. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Prof.^a. Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Prof.^a. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Prof.^a. Dra. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Gianni Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERJ)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Prof.^a. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Prof.^a. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Prof.^a. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Prof.^a. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Prof.^a. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)
Prof.^a. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Prof.^a. Dra. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Prof.^a. Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Prof.^a. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Prof.^a. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

A PESQUISA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DO PPGECI

(Coleção Espectrais PPGECI - Volume 1)

Ano I, número I, 2023

Coordenação, distribuição e informações:

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – 2022-2023

Editora:

Edições AINPGP

Capa:

Luís Alberto Kroth

Revisão:

Mônica Ballejo Canto

Projeto Gráfico, diagramação e ilustrações:

Luís Alberto Kroth

Copyright PPGEci – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Copyright dessa edição: Edições AINPGP

www.ainpgp.org

email: educacaociencias@ufrgs.br

DOI: <https://doi.org/10.57242/ppgeci01>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474

A pesquisa de gênero na educação em ciências do PPGECI [Recurso eletrônico] / Organização de Rochele Loguercio. Cajazeiras/PB: Edições AINPGP, 2023.

(Coleção Espectrais PPGECI, v. 1)

220 p.

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-19-2

1. Educação. 2. Pesquisa de gênero. 3. Construção de gênero. 4. Ciência. I. Loguercio, Rochele.

CDD 370

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

A publicação deste livro, em formato de e-book, contou com o apoio do Edital AINPGP de Incentivo à Publicação de Sócios/as, lançado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). O Edital tem como objetivo estimular a produção do saber, através da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da educação e áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação, planejadas pela AINPGP.



COLEÇÃO ESPECTRAIS PPGECI

E-BOOK

VOLUME I - A PESQUISA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DO PPGECI

VOLUME II - TRAJETOS E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO PPGECI

VOLUME III - POLÍTICAS E PRODUTIVIDADE EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI

VOLUME IV - PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI

VOLUME V - PERSPECTIVAS TECNOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI



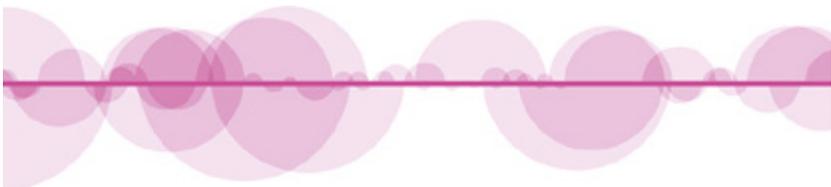


A PESQUISA



A PESQUISA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS DO PPGECI

Rochele Loguercio
Organizadora



AUTORES

ROCHELE LOGUERCIO (ORG.) - Professora Pós-Doutora em Filosofia e Sistemas de Pensamentos pela Universidad Complutense de Madrid.

8 |

CÍNTIA INÊS BOLL - Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

EDUARDO MELGAR - Professor Doutor em Educação em Ciências pela Fundação Universidade de Rio Grande (FURG).

ELIANE DE LOURDES DA SILVA MORO - Professora Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

JULIANA BOANOVA FERREIRA - Professora Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

JULIANA CARDOSO PEREIRA - Professora Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

LENIRA MARIA NUNES SEPEL - Professora Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



LIZANDRA ESTABEL BRASIL - Professora Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

LUCIANA CALABRÓ - Doutora em Educação em Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

LUCIANA DOMINGUES RAMOS - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

MURIEL CLOSS BOEFF - Psicóloga e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

PAULA NUNES - Professora Doutora em Educação e Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

SÉRGIO WESNER VIANA - Professor Doutor em Educação em Ciência pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

TATIANA CAMARGO - Professora Pós-Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

THAMIRES LUANA CORDEIRO - Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS..... 13

CAPÍTULO 1

PROFANANDO O FEMINISMO: DISCUSSÕES

SOBRE AS METAMORFOSES DE UM CAMPO DE SABER

Juliana Cardoso Pereira / Rochele Loguercio 15

CAPÍTULO 2

O ENSINO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE

PROFISSIONAIS DA SAÚDE DA REGIÃO SUL DO BRASIL:

RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS

E A CONSTRUÇÃO DE DIAGNÓSTICOS

Muriel Closs Boeff / Tatiana Camargo 37

CAPÍTULO 3

MULHERES NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA: TECENDO

CAMINHOS PARA A IGUALDADE POR MEIO DE

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Thamires Luana Cordeiro / Lenira Maria Nunes Sepel 57

CAPÍTULO 4

A IMAGEM EM AÇÃO: INTERPELADOS

E INTERPELANTES NOS DISCURSOS DAS

MULHERES NA CIÊNCIA

Paula Nunes / Rochele Loguercio 79

CAPÍTULO 5
AS POTÊNCIAS DO CINEMA ESTUDANTIL
NA VISIBILIDADE DAS NARRATIVAS DE GÊNERO
PRESENTES NO CONTEXTO ESCOLAR
Luciana Domingues Ramos / Cíntia Inês Boll 101

CAPÍTULO 6
PEDAGOGIAS CORPORIFICADAS:
A DESNATURALIZAÇÃO DA VIDA E AS
HETEROTOPIAS POSSÍVEIS
Eduardo Melgar 135

CAPÍTULO 7
AS TRAJETÓRIAS E A (TRANS)FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E SOCIAL DAS MULHERES
EGRESSAS DO PROGRAMA MULHERES MIL
Eliane de Lourdes da Silva Moro / Lizandra Brasil Estabel /
Luciana Calabro / Sérgio Wesner Viana 163

CAPÍTULO 8
REFLEXÕES E APONTAMENTOS:
DESLIZANDO ENTRE O LOCAL E O GLOBAL
Juliana Boanova Ferreira / Rochele Loguercio 197



PRIMEIRAS PALAVRAS

O que define a(s) feminilidade(s) e a masculinidade(s)? Como a *diferença* entre os corpos marca nosso papel na sociedade e as possibilidades que teremos? Como se dá a construção de gênero num indivíduo? Quais concepções de gênero, ou de feminino constituíram ou constituem os espaços por onde andamos, particularmente nas escolas, laboratórios, indústrias, lugares da educação e da educação em ciências? Que papel temos, como educadores, nessa constituição? Enfim, por que isso ainda é questão para debate?

O Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECI) interinstitucional tem entre suas pesquisas um número importante de trabalhos que, de perspectivas diversas, enfatizam a subjetividade e os/as atores sociais da Educação e da Ciência. Esta coletânea destaca uma parte das teses e dissertações que focalizaram as mulheres em seus diferentes papéis na constituição de outros modos de existência.

O PPGECI é um programa acadêmico de educação em Ciências que atua em diferentes instituições, instâncias e perspectivas teóricas e, neste livro, o que nos une são os caminhos do gênero e seus tensionamentos, desde o feminismo, passando pelo cinema chegando à escola básica e as interdições cotidianas dos corpos que escapam aos padrões.

Todos os fragmentos de tese e dissertações mostram abordagens plurais e necessárias produzindo um mosaico que esperamos atenta diferentes expectativas dos estudos sobre o tema.

Rochele Loguercio
Coordenadora do PPGECI 2021/2023

PROFANANDO

PROFANANDO O FEMINISMO: DISCUSSÕES SOBRE AS METAMORFOSES DE UM CAMPO DE SABER

Juliana Cardoso Pereira
Rochele Loguercio

Este capítulo tem um tom profano. Nos termos de Paul Beatriz Preciado, buscamos profanar o feminismo em uma tentativa de compreensão e ressignificação do próprio vocábulo.

15

Cada palavra de nossa linguagem contém, enrolada sobre si mesma, uma bola de tempo, constituída de operações históricas. Enquanto o profeta e o político se esforçam em sacralizar as palavras, ocultando sua historicidade, corresponde a filosofia e a poesia a tarefa profana de restituir as palavras sacralizados ao uso cotidiano: desatar os nós do tempo, arrebatam as palavras dos vencedores para voltar a colocá-las em praça pública, onde poderão ser objeto da ressignificação coletiva. (PRECIADO, 2014, p. 1).

Nesse sentido, buscamos profanar efetivamente, como potência afirmativa inspirada por Preciado, negligenciando o significado consagrado e ao mesmo tempo vazio que o feminismo carrega, pensando-o como uma multiplicidade de sujeitos marcados pelo deslocamento, pela conexão e pela metamorfose.

O feminismo é um campo em mutação constante que vem se reconfigurando aos poucos, tanto a si próprio, quanto aos olhares alheios. Exemplo disso é que, atualmente, dada a pluralidade de vertentes teóricas, o mais adequado seria utilizá-lo no plural -

feminismos. Nesse sentido, não seria possível pensar o movimento feminista contemporâneo como efeito da gênese de um saber político, como anunciou Foucault em 1977? (FOUCAULT, 2008). Esse movimento não estaria passando pelos efeitos de um deslocamento no conceito de suas minorias, agora vista como uma *população* a ser estudada e regulada? Esse deslocamento seria capaz de marcar o feminismo, substituindo a noção anterior de feminismo e dando um novo objetivo, uma nova visibilidade para suas antigas discussões e propondo novas ações e técnicas?

Nos parece que o movimento feminista tinha um tom de poder pastoral, ou seja, um poder que incidiria sobre uma multidão de sujeitos em constante deslocamento a um objetivo, uma direção, um alvo: a busca pela igualdade. Posteriormente, talvez o movimento tenha absorvido uma espécie de crise ao caráter pastoral, dando lugar a um movimento muito mais complexo em termos de relações de poder. Com o estabelecimento da biopolítica, o movimento feminista teve efeitos importantes. Um deles reside na discussão em torno da existência e multiplicidade do sujeito do feminismo.

A biopolítica, ao estabelecer uma maneira diferente de gestão das relações de poder de um grupo de indivíduos, dá vazão a o que Foucault (2008) denominou de “intervenções articuladas”. Essas intervenções podem ser visíveis por todo um sistema jurídico, por meio de leis para efetivar a regulação de uma *população*, mas também por medidas mais minuciosas, elencadas por mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver, obtidas pelas “campanhas”.

O movimento feminista serve de bandeira para a proliferação de campanhas que promovem a igualdade ou equidade de gênero através de uma série de ações governamentais e institucionais que emergiram a partir de 2005, no Brasil. No campo da ciência, surgiram inúmeros programas com o propósito de promover a igualdade de gênero, principalmente nas ciências exatas, como por exemplo o Programa L’Oreal ABC/Unesco Para Mulheres na Ciência.

Encaramos essas políticas afirmativas como estratégias integrantes do biopoder, que segundo Foucault (2008, p. 55) é um “[...] conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie

humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral do poder”.

Para Foucault (2005), o biopoder é um dos integrantes da governamentalidade – ou seja, o exame das artes de governo. Essas artes incluem: o estudo do governo de si, o governo dos outros (as formas políticas de governamentalidade) e as relações entre o governo de si e o governo dos outros. Na ciência, tem-se utilizado o “problemático” argumento da diferença entre mulheres e homens (biológica, social, cultural, intelectual, entre tantas outras) para justificar a necessidade de uma política afirmativa, ainda que essa venha em prol de um outro argumento, também problemático, da busca de igualdade sexual ou de gênero no fazer científico.

HISTORICIZANDO O FEMINISMO

A história do movimento feminista costumeiramente é dividida em três grandes blocos: o feminismo pré-moderno, moderno e contemporâneo. O grande marcador do feminismo na cultura ocidental e no mundo pós-antigo, chamado pré-moderno, foi a publicação do livro *A cidade das damas* (1405), da escritora italiana Christine de Pizan. Christine tornou-se a primeira escritora profissional da Europa. Ela escreveu um dos principais tratados onde defende a mulher e seus direitos muitos séculos antes de aparecerem as primeiras reivindicações feministas. Sua principal requisição era o tratamento igual, atacando o discurso de inferioridade das mulheres.

Posteriormente, ainda nesse feminismo embrionário chamado pré-moderno, está o movimento literário e social protagonizado por mulheres na França do século XVII, chamado de preciosismo. As preciosas, como eram conhecidas, eram mulheres identificadas por sua intelectualidade e elegância e participavam dos grandes salões da época, prostíbulo ou na corte, frequentados somente por homens. A inserção das mulheres nesses espaços trouxe questionamentos das normas e valores sociais da época (GONZÁLES, 2003).

O feminismo moderno, para algumas teóricas feministas como Celia Amorós, tem como determinante na sua construção a obra de Poulain de la Barre, *Sobre a igualdade dos sexos*, publicada em 1673, bem como os movimentos de mulheres e feministas na Revolução Francesa. Na constituição do feminismo moderno, o movimento Iluminista e a Revolução Francesa tem papel importante, pois eles trazem consigo a afirmação dos principais preceitos da lógica racionalista e iluminista de uma época com elementos contraditórios importantes para serem utilizados pelas feministas, a exemplo do novo Estado revolucionário, anunciado pela própria Revolução Francesa com sua política universal de igualdade em que as mulheres continuavam sem possuírem direitos civis e políticos.

18

É importante localizar os movimentos que constituíram os primórdios do feminismo, mas para tanto é também crucial trazer um questionamento sobre a “política de verdade” presente nesse momento histórico, em particular da Revolução Francesa. Segundo Foucault (2015), cada tempo histórico pode apresentar diferentes formas de produzir, negociar e estabelecer a verdade. Nesse processo, podemos identificar as relações e as dinâmicas do verdadeiro no que concerne ao sexo feminino, onde o que há de novo nesse processo é uma voz feminina passando a compor as outras vozes. Até então, os escritos eram realizados pelos homens em lugares de saber que narravam as mulheres e seu lugar. Já as mulheres ficavam com a narrativa oral. A obra de Poulain de la Barre trata-se de um primeiro texto escrito sobre mulheres, para mulheres, narrando mulheres. Olhar para a publicação de Poulain como um monumento e não como documento é um deslocamento histórico importante. Para Foucault (2015), olhar para o não dito, o ignorado, na busca de unidades que possam desconstruir os efeitos de superfície é um exercício de tomar os documentos enquanto monumentos.

Outro marcador histórico importante do feminismo moderno é a *Declaração dos Direitos da Mulher e Cidadã* de 1791, escrito por Olympe de Gouges dois anos após a proclamação da Declaração

dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução francesa. Se antes as *salonieres* lutavam pela legitimação de seus conhecimentos culturais e científicos, nos mostrando que na época a ciência era uma ciência de salão, o que também é demonstrado nas festas de Lavoisier e Marie Anne, agora o texto de Olympe se manifesta em uma esfera jurídica que nasce junto com a burguesia. A Revolução Francesa contribui para a mudança do regime de verdade, desestabilizando a sociedade de soberania, onde o direito passa a ser uma das principais formas de constituição do verdadeiro.

Olympe materializa uma série de movimentos sociais encabeçados pelas mulheres do povo. Nesta declaração, ela põe em discussão o fato de que as mulheres não estavam em nível de igualdade com os homens nas esferas do poder. Além disso, ela trata de questões como a igualdade dos direitos das mulheres à educação, ao voto, à propriedade privada, aos cargos públicos, à política, à participação no exército, à igualdade de poderes na família e organismos sociais como a Igreja, direito ao divórcio, ao reconhecimento dos filhos nascidos fora do casamento e direito à herança.

Na Inglaterra, ainda que não vivenciando um momento revolucionário tão impactante, em 1792 a inglesa Mary Wollstonecraft publica *Uma defesa dos direitos da mulher*. Ela acreditava que a educação era o único jeito de modificar a posição de inferioridade da mulher na sociedade. Embora Mary não tenha sido a primeira a escrever sobre os direitos das mulheres na Europa durante o período da emergência do feminismo moderno, ela ocupava um lugar em que era possível narrar, enquanto mulher, os movimentos de mulheres e os movimentos sociais que davam condições para o posicionamento diferenciado da mulher.

A Revolução Francesa, no entanto, deixou marcas amargas ao feminismo principalmente na França. Todas as atividades de grupos de mulheres foram proibidas pelos jacobinos em 1793 e em 1794, proibindo-se também a presença de mulheres em qualquer tipo de atividade política. As que até então haviam tido participação política, em qualquer posição ideológica, tiveram

um destino comum: a guilhotina ou o exílio. Posteriormente, o novo Código Civil Napoleônico se firmou no suposto discurso da existência da natureza feminina para afastá-las de qualquer outra atividade que não fosse no domínio do privado.

Algo que fica subsumido nas pesquisas historiográficas sobre o movimento feminista é o cotidiano dessas mulheres durante grandes espaços de tempos históricos. É importante perceber que as narrativas fílmicas, literárias e acadêmicas costumam dar visibilidade para as mulheres burguesas, nobres ou com condições sociais típicas de uma classe abastada. No entanto, o cotidiano dessas mulheres, como podemos ver em raras obras literárias e pinturas clássicas como, por exemplo, as de Cervantes e de Velázquez, era de trabalhos fabris. Nesse momento, o lugar da mulher na casa confundia-se com o lugar da mulher no trabalho, pois o trabalho, as oficinas, os escritos e as casas de ofício eram na própria residência. Essas mulheres comandavam e administravam os negócios tanto quanto seus maridos, e essa condição de trabalho permitiu às mulheres identificarem-se tanto com a vida econômica e social, quanto com a vida doméstica. O texto de Cervantes narra as histórias das mulheres e explicita as diferentes formas e estratégias que os homens utilizaram para que elas não se mantivessem no comando desses espaços de trabalho.

O feminismo do terceiro bloco, tido como contemporâneo, é o que inicia no século XIX. É aí que o feminismo aparece, pela primeira vez, como um movimento social de caráter internacional, com uma identidade autônoma, teórica e organizada. No entanto, o que buscamos não é tratar o feminismo dividido em categorias, fases ou ondas. Nossa preocupação é dialogar com o feminismo como campo de saber/poder, historicizando-o fora dos grandes relatos e tratando sua emergência, de acordo com Dorlin (2009), como um saber que se vincula como um artefato histórico, pois é nele que encontra a inscrição dos enfrentamentos e das lutas que nas descrições sistemáticas não aparecem.

Destacamos duas tentativas de descrever o movimento feminista contemporâneo. Primeiramente, Rosiska Oliveira (1991, p. 48) afirma:

Ao questionar o corte hierárquico do mundo, ao afirmar que o pessoal é político e que a política se enraíza na vida cotidiana e nos sentimentos privados, ao opor ao modelo único a ser imitado uma pluralidade de projetos e identidades a serem aventadas, essas novas protagonistas sociais atacam princípios sagrados da ordem estabelecida. A expressão coletiva desse questionamento de normas-valores e modos de organização ficou conhecida como Movimento Feminista.

Já em uma outra vertente de pensamento, o feminismo pode ser compreendido, segundo as palavras de Elsa Dorlin (2009, p. 13):

[...] por feminismo entiendo esa tradición de pensamiento, y por consiguiente los movimientos históricos, que, por lo menos desde el siglo XVII, plantearon según diversas lógicas demostrativas la igualdad de los hombres y las mujeres, acorralando los prejuicios relativos a la inferioridad de las mujeres o denunciando la ignominia de su condición.

21

Dorlin (2009) amplia a visão tida do feminismo e aponta que foi a partir dele que tivemos possibilidade de captação da historicidade da diferença sexual, bem como suas prerrogativas sociais e culturais. Esse saber possibilitou historicizar a normatividade da heterossexualidade, bem como sua articulação jurídica com a emergência e o desenvolvimento de *dispositivos* como a naturalização e normalização da diferença sexual do trabalho, a socialização dos corpos e demais lutas.

Cabe salientar, no entanto, que a palavra feminismo não teve sua emergência no movimento ativista, como acredita o senso comum. Do mesmo modo que o conceito de gênero, o feminismo teve sua emergência engendrada ao discurso médico. A palavra feminismo foi cunhada em 1871 por um médico francês chamado Ferdinand-Valerè Fanneau de La Cour, em sua tese de doutorado. A tese intitulada *Do feminismo e do infantilismo nos tuberculosos* tratava a feminização dos corpos

masculinos como sintoma secundário dos homens que sofriam de tuberculose. Preciado (2014) explica

[...] tem os cabelos e as sobrancelhas finas, cílios longos e finos como das mulheres; a pele é branca, fina e flexível, a canícula adiposa subcutânea muito desenvolvida e, por conseguinte, os contornos fingem uma suavidade considerável, enquanto as articulações e os músculos conjugam seus esforços para fornecer flexibilidade aos movimentos [...] próprio da mulher. [...] Feminizado e sem potência de geração e faculdade de concepção o homem tuberculoso perde sua condição de cidadão viril.

Segundo Preciado (2014), essa definição médica do feminismo serviu para que, um ano depois da publicação da tese de Ferdinand, Alexandre Dumas Filho utilizasse em um dos seus panfletos que os homens solidários às causas das sufragistas eram feministas. Os primeiros feministas eram, portanto, homens considerados doentes no discurso médico, o que adquiriu outro sentido em razão de sua proximidade com o movimento político sufragista, tornando-se alcunha de homens acusados de feminização. No próprio desenrolar do movimento, as sufragistas se apropriaram da denominação do feminismo como lugar de identificação e ação política.

A resignificação do termo feminismo não se fez sem uma carga de significados moldados nos corpos das mulheres. Essa carga de significados tem seu esteio na suposta fragilidade e debilidade presentes no discurso médico, reforçado por tantos outros, como nos mostra Ana Colling (2014) ao visitar a prática discursiva grega, nas figuras de Platão, Hipócrates e Aristóteles. Além desses, as práticas religiosa, médica, psiquiátrica e psicanalítica também são retomados por Colling (2014) na tentativa de mostrar a potência dessas práticas que ainda reforçam e reafirmam ditos e escritos sobre nós mulheres e nossos corpos.

FEMINISMOS E OS CAMPOS DE SABER

Ao entrar no campo intelectual, o movimento feminista gerou novas formas de produção de saber e novas perspectivas

metodológicas. Segundo Lia Machado (2013), é possível pensar em cinco grupos:

- 1) os estudos sobre a condição e posição das mulheres;
- 2) a perspectiva desconstrucionista de gênero;
- 3) a perspectiva das epistemologias feministas;
- 4) a perspectiva da diferença sexual;

5) a perspectiva das relações sociais de sexo. A autora salienta que as três primeiras são de contexto anglo-saxão e as duas últimas de contexto francês.

A ideia de igualdade entre os sexos foi um primeiro estágio de um movimento de transgressão, ou seja, de resistência. As mulheres tentaram cruzar as fronteiras do mundo dos homens sem desconstituir a prática discursiva sobre o feminino, arrastando escondidas as raízes muito bem nutridas pelo essencialismo. Uma estratégia comum era a adoção de estilos de vida, considerados masculinos, ocupando dois mundos.

É nesse sentido que passa a ser relevante o uso do conceito de saber/poder da obra de Michel Foucault (2008) que irá mostrar como o sujeito, ou melhor, a forma sujeito passa a ser ocupada por indivíduos. No caso das mulheres, pode-se dizer que os discursos da ordem, estabelecidos em jogos de verdade, perfeitamente datados como podemos observar nos históricos citados, já não eram confortáveis para o sujeito mulher feminista. Esse sujeito passa a ocupar outro lugar no discurso, dessa vez lugar masculino, desde suas roupas, seus gestos e gostos. Isso tudo passa a fazer parte de uma estratégia de identificação com a *prática* masculina, um jogo de *performatividade* do gênero, como diria Butler (2015).

Neste artigo, o conceito de performatividade cunhado por Butler é potente, pois ele desestabilizou a noção de gênero agregando elementos da reflexão foucaultiana para possibilitar outros entendimentos, outras construções e horizontes possíveis.

Na segunda metade do século XIX, já era possível perceber a dispersão do discurso feminista, inicialmente centrado na reivindicação pela igualdade que já estava no plano das

instituições políticas e de direitos civis. Um exemplo disso é que logo nas primeiras décadas do século XX, o direito ao voto foi progressivamente sendo concedido às mulheres. Como afirma Oliveira (1991), nesse grito pela igualdade as mulheres exercitavam-se na lógica masculina. Nesse jogo performático, muitas mulheres adotaram uma língua estrangeira, a do masculino, para serem reconhecidas nos espaços públicos.

A esperança de que era possível alcançar a igualdade e que cada vez mais as oportunidades se abririam às mulheres passou a ser motivo de dúvida. A tão almejada igualdade foi reduzida e simplificada a uma questão de acesso, e o único questionamento realizado era sobre as barreiras que impediam a entrada das mulheres no espaço público. O grande entrave era a completa desvalorização do universo feminino, alimentado pela ideia da tolerância e aceitação de um mundo igualitário, aquele que as aceitaria como elas eram, em sua suposta essência (OLIVEIRA, 1991). Essa autora afirma que pouco a pouco as mulheres foram se dando conta de que somente a reivindicação de acesso aos papéis masculinos reforçaria o argumento de inferioridade, nas suas palavras

[...] só a percepção de que o universo feminino é sem valor e, quase se poderia dizer, socialmente não existente, só a percepção de si como fazendo parte do pólo subalterno de uma relação hierárquica em que o masculino é o paradigma a ser atingido e o feminino o componente inacabado, pode explicar a armadilha na qual esse mal-entendido de base aprisionou as mulheres. (OLIVEIRA, 1991, p. 60).

A autora ainda destaca que a partir daí abriram-se novas possibilidades para pensar a questão das mulheres:

O impulso igualitário, suscitado pelas lutas contra a discriminação racial e o colonialismo, o questionamento do saber estabelecido, da razão científica e da política institucionalizada, a busca de um desencantamento do mundo e da vida em reação contra a uniformização e o gigantismo da sociedade pós-industrial, a emergência da questão ecológica, todas essas aspirações a uma vida outra, a um mundo diferente, “aqui e agora”, convergem para abrir

uma nova brecha nas fundações da sociedade. Aparecem fissuras e rupturas onde antes só se viam passividade, conformismo e prosperidade material. (OLIVEIRA, 1991, p. 46).

Em um movimento para além da igualdade, as mulheres buscaram a diferença como identidade: “Não se trata mais de forçar o encaixe ao preço de mutilações” (OLIVEIRA, 1991, p. 12). Esse direito à diferença ainda hoje compõem os movimentos esquerdistas e tem tradição hegemônica intelectual em países como a França. O debate sobre a diferença sexual desenvolveu-se em duas perspectivas: uma essencialista e outra culturalista. A primeira delas enaltece a diferença sexual, onde a base dessa diferença está nas construções discursivas da psicologia ou da biologia, aprisionando a feminilidade em modelos universais. Na segunda perspectiva, as diferenças são produtos da cultura e da socialização. Nessa forma de pensamento, a superação da ordem e das leis patriarcais eliminaria as diferenças sexuais (ARAÚJO, 2005).

Segundo Maria de Fátima Araújo (2005), uma terceira perspectiva foi desenvolvida pela feminista francesa Françoise Collin, que reuniu os conceitos antagônicos de diferença e igualdade, baseada no conceito de pluralidade de Hannah Arendt. A proposição seria pensarmos a diferença entre três níveis: primeiramente entre o sujeito-mulher e a sua condição de mulher, para pensar a mulher não somente reduzida a sua feminilidade, mas como um sujeito heterogêneo; segundo, pensar as diferenças entre as mulheres, pois a autora acredita que exista uma necessidade de pensar em um novo modo de sociabilidade entre as mulheres, incorporando e articulando diferenças; terceiro, pensar as diferenças entre as mulheres e o mundo dos homens para ressaltar a necessidade de uma nova forma de compreensão dessa relação.

O que se percebe é que a apropriação intelectual feita do pensamento feminista francês pelos anglo-saxões não deixou nítidas suas tensões e rupturas em um primeiro momento. Como ilustra Lia Machado (2013), um exemplo disso foi a publicação de uma coletânea preparada por Toril Moi, em 1987, que põe lado a lado Cristine Delphy (do feminismo da igualdade) com Luce Irigaray e Julia Kristeva (do feminismo da diferença) em um tópico

intitulado “política da diferença”. Elas seriam como representantes de um suposto unitário “pensamento feminista francês”. Além delas, estariam inclusos nesse suposto pensamento unitário os filósofos franceses Derrida e Foucault (MACHADO, 2013).

Assim como as teóricas feministas, longe de serem unívocos, Derrida, Foucault e posteriormente Lyotard foram apropriados intelectualmente pelas feministas anglo-saxãs, que trouxeram seus conceitos para caminhar em conjunto com suas categorias inspiradoras, dando plurivocidade, vislumbrando a produção de saber e questionando o unicismo do sujeito filosófico. A desconstrução de Derrida inspirou as discussões em torno do processo analítico de desconstrução do gênero, principalmente por intermédio das publicações de Butler (2015).

26 | A filósofa argentina Maria Luisa Femenías (2012) faz uma interessante análise sobre as duas perspectivas citadas - igualdade e diferença - no feminismo. Ela trata a história do feminismo não de modo a suprimi-lo por etapas encadeadas, parecendo uma história evolucionista, mas mostra a complexa rede desse campo de saber, destacando suas contribuições e possibilidades desconstrucionistas e de que forma essas contribuições responderam e ainda respondem a demandas específicas de lugares e tradições filosóficas distintas. Ela põe Simone de Beauvoir e Judith Butler em um confronto teórico. Beauvoir é interpretada por Butler como uma perspectiva feminista que realizou uma série de rupturas com os determinismos do sujeito universal, mas que ainda mantinha um entendimento essencialista e biologizante da ideia de mulher. No entanto, Femenías (2012) aponta que houve, na perspectiva de Beauvoir, uma questão situacional que deve ser levada em consideração, ou seja, houve sim uma ruptura profunda com o sujeito universal sartreano e com as tradições filosóficas que veem a liberdade como definidora do sujeito, introduzindo as mulheres como sujeito situacional e pondo em xeque as perspectivas do patriarcado como definidor do sujeito.

A autora, ao discutir essas duas vertentes do feminismo, aponta que o feminismo da diferença teve um papel importante,

trazendo à tona a questão da interseccionalidade. Diferenças étnico raciais, de classe, de idade, sexualidade e tantas outras trouxeram elementos para discutir o projeto universalista da categoria mulher. Femenías (2012) ainda trata de alguns conceitos foucaultianos que enriqueceram as análises das feministas, como a noção de poder, que permitiram outra possibilidade de se pensar o corpo e o sexo. Ademais, a autora defende que a diferença não deve significar uma contraposição à igualdade, mas deve ser interpretada como contraposição à identidade. Já a igualdade deve ser pensada em contraposição às relações que sustentam as desigualdades. Para Femenías (2012), essa polarização é uma questão a ser superada nas teorias feministas.

Patrícia Beltran e Leticia Sabsay (2012), em livro dedicado às discussões em torno do conceito de performatividade de Butler, apontam que desde a publicação de *Problemas de gênero*, em 1990, por Butler, o conceito de gênero se constitui num ponto de referência para o pensamento feminista e queer no cenário internacional, tanto para uma “butlerofobia” quanto para uma “butlerofilia”. As autoras, ambas europeias, mostram a resistência à entrada da publicação de Butler em alguns lugares da Europa, exceto na Alemanha, que traduz a obra e a publica já em 1991. Na Espanha, somente em 2001 a obra é publicada, e na França, em 2005. No contexto latino-americano, a receptividade (ou vulnerabilidade) e circulação das produções norte-americanas ocorre de modo mais rápido, tanto que a obra de Butler, em português, ganha sua primeira tradução em 2005.

Esse panorama de disseminação da obra de Butler, para Beltran e Sabsay (2012), tem a função de exemplificar o quanto os casos de butlerofobia são baseados, em certa medida, em interpretações e banalizações da sua obra, categorizando a autora como pop devido a sua popularização na última década e tentando desqualificar o seu trabalho. Logicamente, há casos bem específicos de butlerofobia, como na França. Era esperado que a crítica formulada pela autora à noção psicanalítica da diferença sexual, centro da tradição intelectual francesa hegemônica, não poderia ser bem recebida naquele contexto.

Em suma, o movimento feminista contemporâneo passou por um enorme alargamento do campo conceitual, possibilitando o repensar das *práticas* e dando opções para sairmos dos guetos que o próprio movimento acabou por construir. Margareth Rago (1995) já apontava, na década de 1990, os ganhos desse movimento, com a incorporação da epistemologia feminista pela academia e a legitimação dos estudos de gênero como campo de conhecimento. Para ela,

[...] é inegável o quanto o feminismo, seja enquanto modo de pensamento, seja enquanto conjunto de *práticas* políticas e sociais, contribuiu e tem contribuído vigorosamente para a crítica cultural contemporânea. (RAGO, 1995, p. 43)

28 | No entanto, dada essa multiplicidade, um ponto nos amarra em uma discussão importante para o feminismo contemporâneo - a questão do sujeito. Como salienta Femenías (2012), a invenção do sujeito como categoria filosófico-política nasceu teoricamente com a modernidade e sempre assombrou o movimento feminista. O movimento feminista contemporâneo trata do questionamento deste sujeito universal, baseando-se na crítica ao universalismo tido como masculino. Além disso, ele traz a possibilidade de crítica à essencialização do sujeito, propondo um descentramento da constituição dos sujeitos e das identidades. É sobre o modo pelo qual essas críticas ao sujeito universal se somam à discussão do feminismo na contemporaneidade que trataremos a seguir.

OS FEMINISMOS PRECISAM DE UM SUJEITO?

Com o questionamento da história baseada somente nos grandes relatos históricos, é possível vislumbrar as relações de saber/poder que invertem os termos tradicionais, questionando as bipolaridades e os sistemas totalizantes modernos. As feministas contemporâneas trazem os questionamentos pós-modernos para seus domínios de produção de saber. Para parte delas, esse esforço é muito útil ao feminismo, pois ambos (feminismo e pós-modernismo) criticam as estruturas profundas da sociedade e certas formas restritas de pensamento. Uma das críticas mais importantes vem sendo sobre o sujeito do feminismo.

Porém, para outra parte das feministas, questionar esse sujeito e a constituição do eu, tratando-o como um eu descentrado ou pulverizado, não traria benefícios para as causas das mulheres. Detalhemos melhor essa tensão.

Como já dito anteriormente, o movimento feminista contemporâneo questiona o sujeito universal inventado na Modernidade, sujeito esse tido como branco, heterossexual e de classe média. As mulheres, enquanto sujeitos, se constituíram no outro, seja pela complementariedade ou pelos modelos normativos em que o homem é a norma. Fomos construídas como objeto de conhecimento científico, tanto pela medicina quanto pela psiquiatria, sem sermos reconhecidas como sujeitos com igual capacidade legal, política e científica. Hoje, esse tensionamento foi sistematicamente pulverizado nas diferentes lutas empreendidas pelos diversos ramos dos feminismos.

A desconstrução do sujeito universal masculino teve como correlato o descentramento do sujeito mulher, pois ao tratar de mulher no singular, como oposição a esse sujeito homem, tornava-se praticamente impossível articular diferenças entre as mulheres como acontecia com os homens. Scott (2012) também dedica parte de sua reflexão, no artigo “Os usos e abusos do gênero”, a essa problemática. Segundo ela:

[...] em alguns períodos da história, mulheres são primariamente definidas como agentes reprodutivas, em outros como educadoras das crianças da nação, e até como as executoras da moralidade, e novamente como subversoras da razão. Elas são as vezes equiparadas com a natureza; em outros tempos, identificadas com a cultura. Em alguns períodos, elas foram entendidas como tendo a mesma alma dos homens, em outras elas foram distinguidas pela sua falta de razão. Mulheres se tornaram “o sexo” em algum momento do século XVIII na Europa, um rótulo que tem sido difícil separar até os dias de hoje em algumas áreas do mundo. (SCOTT, 2012, p. 336).

Nesse movimento reflexivo, Scott (2012) propõe que recusemos a simplicidade histórica que se apresenta com o intuito de contar sobre as mulheres se movendo através dos tempos,

e que pensemos em termos de situar quando e como contextos históricos diferentes passaram a compreender a própria categoria de mulheres.

Não compreender as mulheres como uma “coletividade flutuante”, como diz Scott (2012), vem sendo uma das grandes críticas levantadas pelas feministas negras, feministas latino-americanas e feministas lésbicas, como aponta Mariano (2005). Criticar a possibilidade de existência de um sujeito do feminismo é também uma crítica ao feminismo branco, tratando das discussões de identidade não somente como um problema político, mas também teórico.

No entanto, como apontam Judith Butler e Chantal Mouffe, questionar o sujeito não é o mesmo que declarar sua morte. As autoras propõem como alternativa uma ressignificação da categoria mulher, onde desconstruir o sujeito do feminismo é tentar libertá-lo do seu caráter normativo. Isso seria possível agregando o feminismo a teorias que tenham uma proposta de pensar a constituição do sujeito e as relações de poder que legitimam as hierarquias e diferenças tidas como naturais (MARIANO, 2005).

Para algumas feministas críticas, se nos aportarmos em teorias que tratam da desconstrução das identidades, teríamos um “feminismo sem mulheres”. Claudia Lima Costa (citada por Mariano, 2005), ao criticar o essencialismo e o problema da identidade, afirma que

[...] o debate sobre identidades conduz-nos a discussões sobre o significado da diferença; como conceituar a diferença sem cair na armadilha do binarismo e sem ceder à sedução dos apelos pós-modernos à total fragmentação e dispersão. (...) Em muitos casos a crítica ao essencialismo, levada às últimas consequências, resultou na celebração de um “feminismo sem mulheres”. (MARIANO, 2005, p. 494).

Entretanto, segundo Mariano (2005), a desconstrução da categoria mulher não significa a inexistência de mulheres. A tentativa é o entendimento de que há uma categoria heterogênea, instável e contingente. Para a autora (2005, p. 494),

“[...] o sujeito do feminismo passa a ser compreendido sempre como algo que é construído discursivamente, em contextos políticos específicos, a partir de articulações, alianças, coalizões. Portanto é sempre contingente”.

Entender o feminismo como conceito relacional e contingente é aceitar que nada pode ser dito fora de um sistema discursivo relacional. O obstáculo substancialista presente na noção de feminismo como existência per si pode ser uma das mais importantes problematizações do feminismo contemporâneo. Uma ideia de mulher sem relações contingentes seria como um átomo e, portanto, um devir.

Rachel Nigro (2012), ao aproximar os escritos de Foucault com a crítica feminista pós-estruturalista, salienta que Foucault critica explicitamente aqueles modelos tidos como emancipatórios ou libertários, como por exemplo o movimento feminista. Segundo Foucault (2008), esse tipo de movimento se conformaria a um modelo jurídico, não reconhecendo a produção histórica do sexo como categoria. No entanto, no início dos anos 1990 o feminismo pós-estruturalista conseguiu alianças frutíferas com o pensamento foucaultiano, no sentido de compreender as *práticas* discursivas como constituidoras do campo e a emergência do conceito de gênero como efeito dessas *práticas*. Sexo e corpo passam, a partir daí, a ser concebidos como produção histórica, em uma tentativa de fuga do eterno retorno a um certo grau de essencialismo de inúmeras outras vertentes. Essa possibilidade só se dá porque o gênero pode ser encarado como um instrumento de subjetivação, uma vez que tem a flexibilidade e as conexões exigidas pela biopolítica. O governo dos indivíduos, biopoliticamente falando, baseia-se na aparente liberdade de cada indivíduo e da possibilidade de escolha. Ver o gênero sob este ângulo é vê-lo como uma maquinaria que age nas dobras do poder, nas suas articulações e conexões.

Butler (1998, p. 24), ao tratar dos feminismos contemporâneos, escreve:

Eu diria que qualquer esforço para dar conteúdo universal ou específico à categoria mulheres, supondo-se que essa garantia de solidariedade é exigida de antemão, produzirá necessariamente

facções e que a “identidade” como ponto de partida jamais se sustenta como base sólida de um movimento político feminista. As categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas e como tal, exclusivistas. Isso não quer dizer que o termo “mulheres” não deva ser usado, ou que devemos anunciar a morte da categoria. Ao contrário, se o feminismo pressupõe que “mulheres” designa um campo de diferenças indesignáveis, que não pode ser totalizado ou resumido por uma categoria de identidade descritiva, então o próprio termo se torna um lugar de permanente abertura e re-significação.

Trabalhar nesse lugar anunciado por Butler (1998), de permanente abertura e resignificação, não é tarefa simples, mas acreditamos que cada microanálise dá volume a essa intenção. Para nós funciona desta forma, e é um pouco disto que buscamos com essa tese. Para Femenías (2012), outras questões interpelariam essa busca pela resignificação do termo mulher e a constituição desse sujeito do feminismo, como as tecnologias do poder. O poder que atravessa a dicotomia moderna do público privado, o poder como relação entre os indivíduos, já que alguns indivíduos podem gestar, em maior ou menor grau, a conduta do outro, mas nunca na totalidade. Essa noção foucaultiana de poder possibilita pensar que as mulheres podem ter um outro olhar sobre a tensão entre liberdade/poder/resistência. O exercício de si, para o sujeito feminino na contemporaneidade, passa pelo entendimento da sua construção atomística em detrimento da visibilidade molar.

Podemos pensar o sujeito como forma constituída pelas relações de poder, ou seja, por um conjunto de mecanismos de normalização no interior dos saberes, das práticas, das instituições e das estratégias, ou seja, das tecnologias de poder. Estamos tratando de um poder que se exerce como estratégia, como tecnologia sutil e eficaz e que se manifesta como um efeito. E se o poder constrói a *prática*, a *prática* reafirma o poder. Com isso, tanto o sujeito (homem) e o objeto (mulher) são emergências de práticas discursivas datadas.

Femenías (2012) cita que no pensamento de Lauretis os códigos e as formações sociais definem a posição do sujeito e seu significado. Desta forma, os homens reelaboram essa posição em

uma construção pessoal e subjetiva. As mulheres, por não terem acesso histórico a esses códigos, se veem representadas como o invisível, a ausência e o distanciamento. Elas não seriam donas de seu discurso, tornando o lugar de sujeito feminino no discurso um lugar impossível. Por isso, em oposição a essa construção de sujeito moderno universal masculino, abrem-se novas formas de pensar a posição de sujeito. Já que o sujeito mulher não é possível e não se pode transformar os códigos, o que se torna possível é transgredi-los, criar problemas, provocações e perversões.

Para nós, o próprio conceito de representação é problemático. A representação de quem deve ser representado é anterior a ela mesma, ou seja, no sentido foucaultiano, os sistemas de poder produzem os sujeitos que conseqüentemente vem a representar. Mariano (2005) aponta que a desconstrução da categoria mulher é encarada como um afastamento da prática política feminista, já que para essa militância o que deveria prevalecer seria uma noção de unidade com conceitos mais estáveis. Porém, a autora faz um contraponto interessante ao enfatizar que tanto para Judith Butler, quanto para Joan Scott e Chantal Mouffe, não é necessária a unidade para uma ação política efetiva. Butler funda seu argumento na ideia de uma política de coalizões que busca a constituição de alianças contingentes, não necessitando uma categoria única de mulher. Femenías (2012) chama atenção para algumas teóricas feministas que trouxeram a positividade do poder, em Foucault, para o campo de saber do feminismo, como Jane Sawicki. Tratar os efeitos do poder nem sempre como negativos abre possibilidades para pensarmos que todos somos vítimas e, ao mesmo tempo, agentes dentro das redes de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, buscamos mostrar pontos em comum e dissonâncias na constituição do movimento feminista. Retomando o que anunciamos no início, o feminismo é um campo em constante mutação. Cabe, então, tratarmos de feminismos, dada sua

pluralidade. Explicitamos, ao identificarmos aspectos comuns nas teorias feministas, que não significa que há uma univocidade de sentidos. A tentativa é por em debate o feminismo e seu suposto sujeito a partir de múltiplas vozes e, com isso, apontar que diferentes alternativas são tratadas por diferentes autoras, mas nenhuma dessas alternativas é uma resposta acabada. A discordância entre as pensadoras feministas é fundamental e contribui para o questionamento constante do nosso fazer acadêmico e político.

O exercício é pensar os feminismos atualmente como políticos, parciais e estratégicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. de F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Revista Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v.17, n. 2, p. 41-52, 2005.

34

BELTRAN, P.; SABSAY, L. **Judith Butler en disputa: lecturas sobre la performatividad**. Madrid: Editorial Egales, 2012.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós- modernismo. **Cardernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

COLLING, A. M. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. 1ed. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

DORLIN, E. **Séxo, género y sexualidades: Introducción a la teoría feminista**. 1. ed. Buenos Aires: Nueva Vision, 2009.

FEMENÍAS, M, L. **Sobre sujeto y género: re-lecturas feministas desde Beauvoir a Butler**. 2. ed. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso dado no Collège de France (1975-1976)**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. Revisão da Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GONZÁLEZ, W. A. P. Historia del feminismo. **Revista de La Universidad Autónoma de Yucatán**. Merida, n. 225, p. 30-45, jul./dez., 2003.

MACHADO, L. Z. Enfoques de gênero e Enfoques feministas: desafios metodológicos. **48 Reunião da PNPM**. 22/08/2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/48a-reuniao/palestra-5-enfoques-de-genero-e-enfoques-feministas-desafios-metodologicos.pdf/view>>. Acesso em: abr. 2017.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e do pós-estruturalismo. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505, set./dez. 2005.

NIGRO, R. Foucault e a crítica feminista pós-estruturalista. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 21, n. 31, p. 45-60, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqfnfp/article/view/361>>. Acesso em: 30 set. 2017.

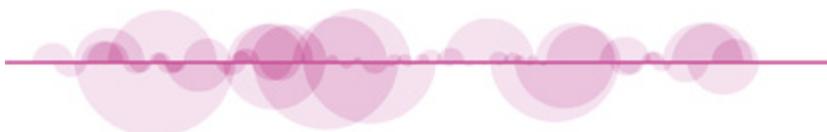
OLIVEIRA, R. D. de O. **Elogio da diferença**: O feminismo emergente. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PIZAN, C. de. **La Cité des Dames**. Texte traduit et présenté par Thérèse Moreau et Eric Hicks. 4. ed. Paris: Stock, 2000.

PRECIADO, P. B. Liberar o feminismo das políticas identitárias. **Liberatió**n. Tradução Silvio Pedrosa. 9 maio 2014. Disponível em: <<http://uninomade.net/tenda/liberar-o-feminismo-das-politicas-identitarias/>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

RAGO, M. Adeus ao feminismo? Feminismo e (pós)modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, n. 3, p. 12-43, 1995.

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





O EN S I N O

O ENSINO DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE DA REGIÃO SUL DO BRASIL: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE DIAGNÓSTICOS

Muriel Closs Boeff
Tatiana Camargo

37

CAMINHOS DO GÊNERO NA SAÚDE MENTAL

A experiência do sofrimento psíquico apresenta-se como reflexo de valores e normas vigentes em determinado período histórico e político de nossa sociedade, sendo, nesse sentido, produto de uma construção social. Dessa maneira, quando o indivíduo manifesta sintomas de sofrimento emocional, estes não são somente oriundos de uma vivência individual, mas, sim, demonstram relações de poder que ocorrem em determinados espaços, acarretando diferenças nas manifestações de sofrimento psíquico entre homens e mulheres (SANTOS, 2009).

Essas diferenças podem ser percebidas, por exemplo, por meio da observação dos dados epidemiológicos em saúde mental: mulheres são frequentemente mais diagnosticadas com depressão e transtornos de ansiedade, enquanto entre os

homens há maior prevalência de comportamentos antissociais e abuso de álcool (ZANELLO, 2014).

No Brasil, em sua última Pesquisa Nacional de Saúde, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019) registrou a presença de depressão em 16,3 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais. Em 2013, a mesma pesquisa havia registrado um total de 11 milhões, ou seja, houve um aumento de mais de 5 milhões de diagnósticos em um período de 6 anos. Ainda comparando às duas pesquisas, outro dado preocupante aparece: em 2013, já existia uma maior prevalência de diagnósticos de depressão entre as mulheres (10,9%) quando comparadas aos homens (3,9%). Na pesquisa mais recente, a maior prevalência continua, só que agora com índices ainda mais discrepantes: 14,7% de diagnósticos em mulheres e 5,1% em homens. Observa-se aqui um aumento de mais de 4% na incidência de depressão em mulheres, enquanto os homens tiveram aumento médio de um pouco mais de 1%.

38

Considerando as regiões do Brasil, Sul e Sudeste apresentaram os maiores percentuais de pessoas com diagnóstico de depressão, alcançando escores de 15,2% e 11,5%, respectivamente. Além disso, uma maior concentração de diagnósticos foi localizada em indivíduos com níveis de instrução situados nos extremos, ou seja, desde pessoas com ensino superior completo, atingindo 12,2% de diagnósticos, até pessoas sem instrução e/ou com fundamental incompleto, tendo escores de 10,9% (IBGE, 2019).

Ainda segundo a pesquisa, utilizando o critério cor ou raça, houve uma maior proporção de pessoas brancas diagnosticadas com depressão (12,5%), seguidas pelas pessoas de cor parda (8,6%) e pretas (8,2%). Consideramos este dado muito interessante e passível de análise, uma vez que já se sabe que o acesso à saúde para pessoas brancas é diferente do acesso à saúde para pardos e pretos. Nesse sentido, um maior índice de diagnóstico nem sempre pode significar maior adoecimento da população branca, mas sim, antes de tudo, poderia denunciar

a existência de inequidades nos acessos aos serviços de saúde quando consideramos a questão de classe e raça.

Por fim, menos da metade dos homens (43,8%) e mulheres (49,3%) que referiram diagnóstico de depressão usavam medicamentos. A proporção média de uso de alguma medicação para controle dos sintomas foi de 48%, sendo que a região Norte apresentou a menor proporção (31,2%). Em relação a idade, nos grupos de pessoas com 60 anos, as proporções de uso de medicação para depressão foram maiores do que a média nacional: 56,3% para pessoas com 60 a 64 anos; 56,8%, de 65 a 74 anos; e, 61,9%, entre as pessoas com 75 anos ou mais de idade. Além disso, 18,9% do total de brasileiros que receberam diagnóstico de depressão faziam psicoterapia, e 52,8% já haviam recebido algum tipo de assistência médica nos últimos 12 meses anteriores à data da entrevista.

Em relação ao local de atendimento, 47,4% foram atendidas em consultório particular ou clínica privada; 29,7% em uma unidade básica de saúde; 13,7% em um centro de especialidades, policlínica pública ou ambulatório de hospital público (IBGE, 2019). Aqui pode-se observar que a maior concentração de busca por atendimentos esteve centrada sobre a esfera privada, demonstrando, mais uma vez, as dificuldades no acesso e na prestação de serviços públicos de saúde mental para a população, especialmente pela falta de recursos e pouco investimento na expansão das redes e ofertas de serviço por parte do Governo Federal. Ressalta-se que os dados da Pesquisa Nacional de Saúde foram publicados em 2019, ou seja, antes do início da pandemia de covid-19. Nesse sentido, provavelmente estas inequidades no acesso aos serviços e cuidados pode ser, atualmente, ainda maiores.

Em esfera mundial, a Organização Mundial da Saúde (2018) classifica a depressão como a principal causa de problemas de saúde e incapacidade em todo o mundo, atingindo mais de 300 milhões de pessoas. Da mesma forma, a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), registrou, em 2015, cerca de 50

milhões de pessoas com depressão nas Américas, representando 5% da população. Entretanto, apesar dos altos números de incidência da doença, os investimentos em políticas de saúde mental ainda são considerados escassos no mundo inteiro, até mesmo em países de alta renda, nos quais quase 50% das pessoas com depressão não recebem tratamento, segundo a OPAS (2015).

Ao analisarmos os dados disponíveis sobre os investimentos financeiros destinados aos cuidados em saúde mental, observa-se que, em média, apenas 3% dos orçamentos governamentais destinados à área da saúde são investidos em saúde mental, variando entre 1% em países de baixa renda e 5% em países de renda superior (OPAS, 2015). Este baixo investimento em saúde mental, segundo a OMS (2018) pode resultar em uma perda econômica global de um trilhão de dólares americanos a cada ano, afinal, a doença acaba afetando, em muitos casos, a capacidade de trabalho do indivíduo, o que, conseqüentemente, pode diminuir sua renda e a renda de sua família, além de considerar que os empregadores têm de arcar com trabalhadores menos produtivos e os governos têm de pagar mais despesas com saúde e bem-estar.

De forma semelhante, o relatório *MulhereseSaúde*, apresentado pela OMS (2009), apontou para um maior desenvolvimento de transtornos relacionados à ansiedade e depressão em mulheres do que em homens, estimando a prevalência destes diagnósticos em 73 milhões de mulheres adultas no mundo inteiro. Em relação ao tratamento, em países de alta e baixa renda, mulheres que vivem em condições econômicas mais precárias relataram maiores problemas de saúde mental, recebendo menos tratamentos, apesar de concentrarem-se em maior número. Ainda segundo a OMS (2009), o suicídio é registrado como a sétima causa de morte entre mulheres com faixa etária variando entre 20 e 59 anos no mundo inteiro, sendo a segunda causa de morte nos países de baixa renda da região do Pacífico Oeste e a primeira causa de morte em mulheres adultas, trabalhadoras rurais, na China. Além disso, no mundo um em

cada três suicídios ocorre em mulheres entre 25 e 44 anos de idade, ficando à frente até mesmo dos acidentes de trânsito.

PROFISSIONAIS DA SAÚDE E GÊNERO

Em 2018, a Organização Mundial da Saúde (2018) lançou um relatório chamado de *Gender and Women's Mental Health*. Neste documento, destacava-se um ponto muito importante: é possível observar a existência de uma relação entre a prevalência de diagnósticos de depressão e ansiedade em mulheres com fatores de risco permeados por condições de violência de gênero, como desvantagem socioeconômica, baixa renda e desigualdade social. Ainda no mesmo relatório, a OMS refere outro dado significativo ao demonstrar que profissionais da saúde apresentam uma maior tendência em diagnosticar depressão em mulheres do que em homens, mesmo quando ambos alcançam escores semelhantes em testes padronizados para avaliar a patologia.

Analisando mais profundamente esta postura dos profissionais de saúde, Zanello e Silva (2012) referem que o profissional que realiza diagnósticos em saúde mental possui seu olhar clínico atravessado por questões de gênero, podendo apresentar uma tendência a julgar e avaliar seus pacientes a partir de certos padrões de gênero internalizados como ideais. Dessa maneira, poderiam existir níveis de tolerância diferentes para classificar, por exemplo, o choro na mulher e a agressividade no homem, o que acabaria levando, por um lado, a hiperdiagnóstica de certas síndromes em mulheres e, por outro, o subdiagnóstico em homens, e vice-versa.

A partir disso, seria possível cogitar a existência de uma construção de diagnósticos em saúde mental que se utilizaria de critérios de avaliação desiguais para mulheres e homens? Caso a afirmação seja verdadeira, não seria urgente a introdução de discussões sobre a utilização de critérios diagnósticos que levassem em consideração a singularidade (desde emocional até mesmo política e econômica) envolvida na manifestação da

depressão em mulheres e homens? Caso este processo ocorresse, não seria possível pensar que os dados epidemiológicos hoje apresentados como prevalentes em mulheres poderiam sofrer alterações drásticas, bem como aqueles indicando prevalências de doenças em homens?

Nesse sentido, o que se busca discutir neste artigo, fruto da tese de doutorado da autora, concentra-se sobre a reavaliação dos padrões de gênero internalizados pelos próprios profissionais da saúde, incluindo aqui os seus percursos de formação ao longo da graduação, bem como analisar e discutir os critérios diagnósticos estabelecidos e adotados por instituições internacionais para construção de diagnósticos de saúde mental. Ao colocar em xeque estes aspectos, abre-se a possibilidade para uma nova compreensão acerca das altas taxas de prevalência de diagnósticos de saúde mental em mulheres, tanto em escala nacional quanto global, além de apontar para lacunas sobre o ensino e às discussões de gênero ao longo da formação profissional.

42

METODOLOGIA

Como a temática da tese de doutorado de Muriel Closs Boeff centra-se sobre a discussão da construção de diagnósticos de saúde mental em mulheres, optou-se por delimitar os estudos sobre as categorias profissionais de Psicólogos e Médicos (incluindo aqui Médicos Clínicos Gerais e Psiquiatras), entendendo que estes costumam ser os principais responsáveis por oferecer diagnósticos e tratamentos às mulheres com condições de saúde mental. Nesse sentido, levantaram-se os seguintes questionamentos: Como os profissionais da Psicologia e da Medicina, através de discursos e práticas educativas, mantém relação com a construção dos diagnósticos de saúde mental em mulheres?

Então, se existe uma relação entre as violências e opressões de gênero frente à prevalência de diagnósticos de saúde mental em mulheres, como estão organizadas as práticas de ensino de

gênero nos cursos de graduação dos profissionais da Psicologia e da Medicina? Este segundo questionamento surge a partir da compreensão de que a perspectiva de gênero utilizada pelo profissional da saúde pode manter relação com a forma como o mesmo construirá o diagnóstico oferecido ao indivíduo. Dessa forma, as discussões de gênero estão sendo incluídas nos currículos de formação destes profissionais?

Após o estabelecimento das perguntas norteadoras do estudo, os dados coletados para análise foram obtidos da seguinte maneira: realizou-se um levantamento para identificar quantas Universidades Federais existem, atualmente, no Brasil. Ressaltamos que neste artigo os dados escolhidos para discussão centraram-se apenas sobre a região sul do país, englobando assim os estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e do Paraná. Após a identificação das universidades de cada estado, foi acessado o site institucional de cada uma delas, buscando localizar as informações curriculares dos seguintes cursos: Psicologia, Medicina e Residência em Psiquiatria (se houvesse). Ao localizar a grade curricular de cada curso, analisou-se todas as disciplinas ofertadas pelos mesmos, englobando aqui às obrigatórias e às optativas, objetivando identificar se em algum momento da formação destes profissionais o ensino da temática de gênero estava sendo oferecido pela Universidade. Optou-se pela escolha dos cursos anteriormente mencionados uma vez que entende-se que estes são, atualmente, os profissionais da saúde mais envolvidos com atendimentos no campo da saúde mental.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As tabelas a seguir apresentam os dados coletados na pesquisa.

Tabela A: Ensino de Gênero em Universidades Federais no Estado do Rio Grande do Sul.

Universidade	Curso	Possui ensino de Gênero
UFCSPA	Psicologia	Não
	Medicina	Não
	Residência em Psiquiatria	Não
UFPel	Psicologia	Não
	Medicina	Não
	Residência em Psiquiatria	Não
UFSM	Psicologia	Não
	Medicina	Não
	Residência em Psiquiatria	Não possui o curso
Unipampa	Psicologia	Não possui o curso
	Medicina	Não
	Residência em Psiquiatria	Não possui o curso
FURG	Psicologia	Sim – 1 optativa
	Medicina	Sim – 1 optativa
	Residência em Psiquiatria	Não possui o curso
UFRGS	Psicologia	Sim – 1 optativa
	Medicina	Sim – 1 optativa
	Residência em Psiquiatria	Não foi possível localizar a grade curricular

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela B: Ensino de Gênero em Universidades Federais no Estado de Santa Catarina

Universidade	Curso	Possui ensino de Gênero
UFSC	Psicologia	Sim
	Medicina	Não
	Residência em Psiquiatria	Não possui o curso

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tabela C: Ensino de Gênero em Universidades Federais no Estado do Paraná

Universidade	Curso	Possui ensino de Gênero
UFPR	Psicologia	Não
	Medicina	Não
	Residência em Psiquiatria	Não possui o curso
UNILA	Psicologia	Não possui o curso
	Medicina	Não
	Residência em Psiquiatria	Não possui o curso
UTFPR	Psicologia	Não possui o curso
	Medicina	Não possui o curso
	Residência em Psiquiatria	Não possui o curso

Fonte: elaborado pelas autoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Gênero se apresenta como um determinante social importante, sendo que sua inclusão na construção e compreensão dos processos de saúde mental deveria ser urgente (PATEL, 2005). Dizemos que deveria porque, infelizmente, até o presente momento, os estudos que englobam esta perspectiva continuam sendo muito escassos, tanto em escala nacional quanto internacional.

Quando consideramos aspectos históricos sobre o campo da Saúde Mental, podemos tomar como base as descrições do sujeito louco feitas pelos escritos de Foucault (1982), através dos quais o autor retrata a categorização do indivíduo como doente mental, sua exclusão e reclusão em entidades específicas, tais como os asilos e manicômios, bem como a retirada da voz e do direito do louco, principalmente quando este passa a ser entendido como um objeto de estudo e, conseqüentemente, uma ameaça à ordem natural das coisas. Entretanto, ressalta-se que nesse processo histórico foram silenciadas, principalmente, as vozes das mulheres, sendo este movimento fortemente influenciado pelo surgimento e consolidação da psiquiatria e, conseqüentemente, dos discursos criados e difundidos por esta área médica.

46

Para Showalter (1987, p. 38) “o manicômio, como casa do desespero, deve ser entendido como símbolo de todas as instituições criadas pelos homens, do casamento à lei, que confinaram e confinam às mulheres, e as deixam loucas”. Ainda segundo a autora, o movimento dos discursos que vem acontecendo nos últimos séculos mantém os homens ligados a racionalidade, enquanto às mulheres restam às figuras de insanas, entendendo que suas loucuras são produtos dos seus próprios erros, como se a doença mental na mulher estivesse ligada à sua própria essência, ou seja, algo já predeterminado, sem chances de mudança. Da mesma forma, a autora ainda reforça seus argumentos quando diz que a experiência da loucura é muito mais vivenciada por mulheres e, quando esta acontece para os homens, ainda acaba sendo representada, metaforicamente, como algo advindo do feminino.

Com a contínua consolidação da psiquiatria como área responsável pelo “tratamento dos loucos”, mesmo que tratar fosse, por vezes, o último dos seus objetivos, começaram a surgir classificações nosológicas sobre as doenças. Este movimento manteve extensa relação com o fato de que a psiquiatria nem sempre conseguia definir causas exatas para a manifestação dos sintomas, surgindo então a necessidade de adotar práticas de classificação e descrição das supostas doenças. Porém, estas descrições, muitas vezes, pautavam-se sobre valores morais (ZANELLO, 2018).

Nesse sentido, mais uma vez às mulheres foram o alvo. Ao analisar prontuários de internação psiquiátrica do século XIX, foi possível encontrar descrições muito diferentes entre o diagnóstico oferecido para mulheres e homens. Em grande parte dos casos, os motivos para internação de mulheres estavam relacionados a aspectos da sua sexualidade, entre eles, manter relações fora do casamento, manter relações com fins não reprodutivos e o não desejo de ser mãe, entre outros. Enquanto isso, as descrições dos homens mantinham relação com o papel social que lhes era atribuído, como questões do trabalho e aspectos que o colocavam como provedor (ENGEL, 2004).

Mais tarde, no século XX, surgiram medicamentos destinados especificamente ao tratamento das doenças mentais, denominados inicialmente de neurolépticos. A partir disso, a prática de classificação dos sintomas se difundiu ainda mais, sendo estimulada também pelo surgimento dos manuais de transtornos mentais, como o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*, atualmente na sua quinta versão (APA, 2014) bem como a *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde* (CID), estando sua última versão programada para entrar em vigor em 2022, sendo esta a décima primeira edição, atualizada 28 anos após a última versão (SBP, 2018).

Uma discussão importante sobre este novo modelo de classificação é feita por Maluf (2010) quando a autora aponta que, no princípio dos estudos, o sujeito louco era classificado como alguém que possuía um transtorno mental, ligado então ao campo da patologia. Porém, com este novo modelo classificatório baseado em manuais, os sintomas do indivíduo também passaram a ganhar espaço dentro do campo da normalidade, ou seja, passou-se a vivenciar um processo de patologização do normal, pois o discurso do sujeito com doença mental passou a ser entendido através da utilização de critérios que envolvem a presença ou ausência de sintomas, sendo estes identificados por um especialista, tomando como base as descrições dos manuais. Para tanto, o paciente teria que apresentar um conjunto mínimo de sintomas, por determinado

período de tempo, para ser diagnosticado. Porém, Zanello (2018) aponta que este conjunto de sintomas, conforme as descrições contidas nos manuais, acaba apresentando limitações quando adotamos uma perspectiva de gênero.

Um dos primeiros limites desta perspectiva, segundo Zanello (2018) diz respeito ao gendramento dos sintomas. Segundo a autora, o gendramento denuncia que a ausência de uma crítica de gênero no momento da formulação de um diagnóstico pode acabar estimulando, por um lado, a utilização de procedimentos que hiper diagnosticam certas doenças em um grupo, como por exemplo nas mulheres, e, por outro lado, acabem por invisibilizar a mesma manifestação em grupos distintos, como nos homens. Como exemplo, Zanello (2018) cita o choro, sendo sua manifestação extremamente inibida entre os homens, mas, ao mesmo tempo, permitida e até mesmo incentivada em mulheres, principalmente em culturas sexistas. Além disso, a autora apresenta o argumento de que o choro costuma ser o exemplo mais usado em manuais de classificação para descrever o sintoma da tristeza e, conseqüentemente, diagnosticar a depressão. A partir disso, ela questiona: “Seria à toa que índices epidemiológicos desse transtorno sejam mundialmente bem maiores em mulheres?” (ZANELLO, 2018, p. 23). Dessa forma, além do hiperdiagnóstico de certas síndromes em um grupo específico, também torna-se importante observar a existência de um processo de naturalização das diferenças culturalmente construídas entre homens e mulheres, sendo que estas deveriam, em primeira instância, ser problematizadas no momento em que se pensa a construção de um diagnóstico.

Outro limite apontado por Zanello (2018), quando a perspectiva de gênero não é adotada frente a construção de um diagnóstico, diz respeito às próprias discussões do que pode ser entendido e denominado como um sintoma. Para a autora, o discurso trazido através da queixa do paciente costuma envolver determinados *scripts* sociais que se baseiam em valores de gênero. Estes papéis de gênero fazem parte da constituição do sujeito como mulher e/ou homem na sociedade, pois envolvem discursos sociais

culturalmente, historicamente, politicamente, economicamente e socialmente construídos sobre o que se espera que uma mulher e/ou homem faça e se torne ao longo da sua vida. Nesse sentido, para a autora, o sofrimento surgiria quando houvesse um descompasso entre o que se espera e o que é possível ser, estando mulher e/ou homem na sociedade. Um exemplo poderia ser retratado quando uma paciente mulher busca atendimento por estar em sofrimento devido ao fato de não desejar ser mãe, papel social que é delegado às mulheres desde a mais tenra infância, podendo ser observado até mesmo através dos brinquedos e brincadeiras para as quais meninas são estimuladas. Pensemos então: caso o profissional que atenda está mulher não consiga compreender a perspectiva de gênero que vem imbricada em sua queixa, facilmente poderia diagnosticá-la com depressão e encaminhá-la para um tratamento. Não que esta mulher não possa estar manifestando sintomas condizentes com a depressão, porém, torna-se importante incluir a discussão dos motivos que levaram a este adoecimento, uma vez que não assumir o papel social da maternidade não deveria mais ser entendido como motivo de preconceito, mas, infelizmente, ainda é. Ou seja, poderíamos pensar que a manifestação da depressão nesta paciente aconteceu por uma violência e opressão de gênero? Se sim, porque ainda seguimos apenas medicando o sofrimento e não ampliando as discussões sobre suas causas? Se o preconceito em relação à escolha consciente da não maternidade fosse mais discutido, será que esta mulher estaria em sofrimento? Será que ela verdadeiramente sofre pela sua escolha ou pelos julgamentos sobre a mesma?

É nesse sentido que Zanello (2018) nos apresenta o que ela chama de terceira limitação de gênero dos manuais diagnósticos: qual é a perspectiva de gênero adotada pelo próprio profissional de saúde? Afinal, mesmo que o sintoma se apresente através da queixa do paciente, ele acaba sendo interpretado por quem o escuta. Assim, a autora nos diz que “em saúde mental, o diagnóstico do médico não é, jamais, um ato neutro e nem baseado em um processo de mensuração. É um ato de julgamento moral” (p. 24). Nesse sentido, como poderíamos interpretar descrições que se referem a presença

de sexualidades desviantes nas mulheres, ou até mesmo qual seria o significado da expressão “excesso de agressividade”? (p. 24). Será que os mesmos parâmetros para tais classificações estão sendo utilizados em avaliações de mulheres e homens? Para a autora:

É esse parâmetro, invisível, acrítico, profundamente gendrado, que precisa ser questionado, refletido, problematizado; pois ele é a “ponte” entre os manuais de classificação, o efetivo diagnóstico e qualquer possibilidade de tratamento a vir a ser oferecida. (ZANELLO, 2018, p. 2).

Considerando a reunião destes argumentos, voltamos a nos perguntar: as discussões acerca das perspectivas de gênero estão incluídas ao longo da formação dos profissionais de saúde que estão envolvidos com a construção dos diagnósticos de saúde mental? Se estiverem, como estão sendo realizadas? E caso não estejam, por que este silêncio segue se perpetuando?

50 | Analisando o levantamento de dados desta pesquisa, pode-se observar que apenas a FURG e a UFRGS, no Estado do Rio Grande do Sul, oferecem uma oportunidade para que os estudantes dos cursos de Medicina e Psicologia possam cursar uma disciplina de gênero. Entretanto, as mesmas são optativas. Na FURG, segundo consulta da grade curricular dos cursos, os estudantes de Medicina e Psicologia podem cursar a disciplina chamada Gênero e Sexualidade nos Espaços Educativos, tendo esta como objetivo realizar uma discussão a respeito das questões dos corpos, gêneros e sexualidades na contemporaneidade. Já na UFRGS, a disciplina está intitulada como Gênero e Sexualidade nos modos de Subjetivação Contemporâneos, tendo como descrição das atividades o foco na discussão sobre a construção dos conceitos de gênero e sexualidade a partir de uma perspectiva pós-estruturalista.

No Estado de Santa Catarina, a UFSC oferece uma disciplina sobre gênero apenas no curso de Psicologia. Neste caso, ela é obrigatória e denomina-se Gênero, Corpos e Sexualidade, tendo como temática de discussão problematizações acerca dos conceitos de gênero, corpo e sexualidade; a questão da norma e

das normalizações/normatizações; sexo/gênero e sua produção histórica; e movimentos sociais e sexualidades.

No Estado do Paraná, nenhum dos cursos analisados oferece disciplinas sobre gênero, nem em caráter obrigatório ou optativo.

Dessa forma, a partir da reunião de todas as discussões elaboradas até o momento, observamos que investigar o ensino de gênero nos cursos de graduação e residência médica de profissionais que atuam na linha de frente dos cuidados em saúde, incluindo aqui a saúde mental, torna-se importante para a discussão da relação que se estabelece entre gênero e diagnóstico. Pensar a formação do profissional não diz respeito apenas a investigação sobre a existência, ou não, de uma compreensão teórica sobre o conceito de gênero. Mas também, nos mostra que a relação profissional-paciente engloba os mais diferentes aspectos políticos, econômicos e sociais, sendo que receber um diagnóstico pode ser, antes de tudo, uma forma de maquiagem opressões de gênero a que tantas mulheres seguem sendo submetidas. Por isso questionamos: se gênero fosse um tema com espaço de discussão maior nos cursos de graduação dos profissionais da saúde, nossos dados epidemiológicos em saúde mental seguiriam os mesmos?

Mesmo sabendo que um curso de graduação, na grande maioria das universidades, busca promover uma formação generalista do profissional, como é possível esperar que o mesmo tenha o mínimo de consciência sobre a relevância do gênero em sua futura trajetória profissional se o tema não for discutido ao longo da formação? Da mesma forma, caso esta consciência não venha a se desenvolver ao longo do exercício da sua profissão, como se espera que políticas públicas de cuidado às mulheres sejam formuladas e considerem, verdadeiramente, suas necessidades? Estes questionamentos norteiam nossos estudos neste artigo e, por mais que tenhamos clareza de que não poderão ser esgotados em suas análises neste trabalho, reforçamos a urgência e a necessidade da difusão das discussões desta temática, para que futuros trabalhos também possam vir a ser desenvolvidos, atenuando assim as lacunas que ainda temos nesse campo de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que o profissional da área da saúde é ensinado a realizar diagnósticos, especialmente os da área médica. Dalgarrondo (2000) refere que o critério diagnóstico amplamente utilizado nos últimos anos, pelos manuais como CID e DSM, está pautado sobre pressupostos epistemológicos baseados na existência de síndromes. Dessa forma, o profissional estuda a semiologia dos transtornos, ou seja, estuda os sinais e sintomas de uma doença, buscando identificar alterações físicas e mentais. É dessa maneira que ele passa a entender o sintoma como algo que aparece através da queixa do paciente e o sinal como um aspecto mais objetivo, mais visível, ambos sendo investigados para chegar a um diagnóstico. É exatamente na investigação de sintomas e sinais que Zanello (2014) nos mostra o quanto o gênero se faz presente. Para a autora, se o sujeito se constitui através das relações de gênero, como seria possível desconsiderar a participação de valores, estereótipos, concepções e ideias no momento em que ele relata um sintoma? E da mesma forma, como desconsiderar estes aspectos no momento em que sua queixa é “avaliada e classificada” pelo profissional da saúde?

Entende-se assim que ao introduzir a perspectiva de gênero no campo da saúde mental abre-se a possibilidade para discussão do porquê, ainda hoje, a tolerância a comportamentos agressivos segue sendo diferente para homens e mulheres, ou até mesmo porque a expressão sexual de ambos é vista e interpretada de formas distintas, entre tantos outros exemplos que poderiam ser citados. É dessa forma que Zanello (2014) nos mostra que é fundamental compreender que as relações de gênero não se expressam somente no que o próprio paciente relata como um sintoma, mas sim, e com implicações bastante delicadas, estão refletidas no que o próprio profissional entende e pensa sobre o significado de ser mulher ou homem na atualidade. Afinal, além da semiologia, a concepção de gênero também faz parte da pirâmide que constrói um diagnóstico. Então, por que ainda estamos falando e ensinando tão pouco sobre isso no momento da formação de um profissional?

Acreditamos que a abertura de espaços de discussão acerca da formação e ensino de gênero para os profissionais da área da saúde, responsáveis por diagnósticos e conseqüentemente por dados epidemiológicos sobre os quais políticas públicas se organizam, se faz urgente. Ressaltamos que o objetivo deste trabalho nunca será questionar a existência de fatores e condições biológicas na manifestação de transtornos mentais. Entretanto, esta modalidade de pesquisa luta pela inclusão de uma interface entre mente, cérebro, corpo, cultura, história, política e gênero. Porém, para que isso seja possível, precisamos seguir nos questionando: como um campo de discussão pode ser expandido se ele praticamente ainda não existe nem na formação inicial de um profissional?

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM - 5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOEFF, M. C. **Um retrato da depressão**: investigação sobre a construção do diagnóstico em práticas de promoção da saúde na atenção básica. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189984>

CLASSIFICAÇÃO Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. **CID - 10**. Disponível em: <<https://www.cid10.com.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ENGEL, M. Psiquiatria e feminilidade. In: DEL PIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, M. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

IBGE. Depressão. **Pesquisa Nacional de Saúde**: percepção do estado de saúde, estilos de vida e doenças crônicas. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde. 2013. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91110.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2020.

MALUF, S. W. Gênero, saúde e aflição: políticas públicas, ativismo e experiências sociais. *In*: MALUF, S.; TORNQUIST, C. S. (Org.). **Gênero, saúde e aflição**: abordagens antropológicas. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Gender and women's mental health**, 2018. Disponível em: <http://www.who.int/mental_health/prevention/genderwomen/en/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Mulheres e saúde**: evidências de hoje, agenda de amanhã. 2009. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/publications/Mulheres_Saude.pdf?ua=1>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Determinantes Sociais e riscos para a saúde, doenças crônicas não transmissíveis e Saúde Mental. 2015. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5385:com-depressao-no-topo-da-lista-de-causas-de-problemas-de-saude-oms-lanca-a-campanha-vamos-conversar&Itemid=839>. Acesso em: 12 set. 2018.

PATEL, V. Gender and mental health: a review of two textbooks of psychiatry. **Economic and Political Weekly**, v. 40, n. 18, p. 1850-1858, 2005. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/4416569?seq=1>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PHILLIPS, K. A.; FIRST, M. B. Gênero e idade: considerações no diagnóstico Psiquiátrico: agenda de pesquisa para o DSM-V. *In*: NARROW, W. E. *et al.* (Org.). **Gênero e idade**: considerações no diagnóstico psiquiátrico. São Paulo: Rocca, 2008.

SANTOS, A. M. C. C. Articular saúde mental e relações de gênero: dar voz aos sujeitos silenciados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1177-1182, ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232009000400023&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOCIEDADE Brasileira de Psiquiatria. **Revisão da nova CID**. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/oms-conclui-revisao-da-nova-cid-que-entrara-em-vigora-partir-de-janeiro-de-2022/#:~:text=A%20vers%C3%A3o%20consolidada%20da%20nova,1%C2%BA%20de%20janeiro%20de%202022>>. Acesso em 11 mar. 2022.

WIDIGER, T. A.; FIRST, M. B. Gênero e idade: considerações no diagnóstico Psiquiátrico: agenda de pesquisa para o DSM-V. *In: NARROW, W. E. et al. (Org.). Gênero e idade: considerações no diagnóstico psiquiátrico. São Paulo: Rocca, 2008.*

ZANELLO, V. Saúde mental, cultura e processos de subjetivação. *In: ZANELLO, V. Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.*

ZANELLO, V. A saúde mental sob o viés do gênero: uma releitura genderada da epidemiologia, da semiologia e da interpretação diagnóstica. *In: ZANELLO, V.; ANDRADE, A. P. M. (Org.). Saúde mental e gênero: diálogos, práticas e interdisciplinaridade. Curitiba: Appris, 2014.*

ZANELLO, V.; SILVA, R. N. M. C. Saúde mental, gênero e violência estrutural. *Revista Bioética*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 267-279, 2012. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/745>. Acesso em: 11 mar. 2022.





MULHERES

MULHERES NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA: TECENDO CAMINHOS PARA A IGUALDADE POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Thamires Luana Cordeiro
Lenira Maria Nunes Sepel

57

INTRODUÇÃO

Poderíamos iniciar a escrita de forma direta adentrando nas discussões acerca da temática que permeia este capítulo. Entretanto, refletiremos acerca dos caminhos percorridos que nos trouxeram até aqui. Assim, seguimos a escrita tocando nas nossas vivências como mulheres insatisfeitas e inquietas com um sistema patriarcal que, por meio das imposições de gênero, definiu na sociedade roteiros distintos a serem seguidos por homens e mulheres. E como bem sabemos, o roteiro de opressões e silenciamentos é aquele que até hoje, nós, mulheres, lutamos para rompê-lo.

Quando utilizamos o termo “roteiro”, nos referimos ao gênero feminino e com suas raízes no casamento, na feminilidade, na submissão, no corpo, nos comportamentos e em tudo aquilo que escutam na frase “bela, recatada e do lar”. É, nesse sentido, que, a ideia de que uma mulher deveria ficar em casa cuidando dos afazeres domésticos e dos filhos, quando o homem saía para trabalhar e ter independência financeira era incômoda. Desse modo, percebemos

que historicamente foi imposto o que seria lugar de mulher e lugar de homem na sociedade.

A história das mulheres é marcada por lutas e resistências. Segundo Ana Maria Colling (2014), a história das mulheres é recente, tradicionalmente a mulher foi silenciada e oculta como objeto histórico, devido a isso, elas encontraram dificuldades em escrever suas experiências em um mundo onde o masculino é trado como sujeito único e universal.

De acordo com Michelle Perrot (2007, p.16): “Escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas”. Tal afirmação remete à ideia de que as mulheres sempre estiveram presentes na história, mas não como protagonistas e sim confinadas, pois:

‘a história sempre foi uma profissão de homens que escreveram a história dos homens, apresentada como universal, na qual o ‘nós’ é masculino e a história das mulheres desenvolve-se à sua margem.’ (COLLING, 2014, p.12).

58

Assim, Ana Maria Colling (2014) afirma que foram estes homens que descreveram as mulheres e foram seus porta-vozes, que a partir desse silenciamento, enclausuraram as mulheres, tornando-as seres invisíveis. Nesse sentido:

A mulher verá crescer sua identidade em discursos que ela não formulou, caminhará com a palavra emprestada, como uma estrangeira; definindo-se em uma linguagem feita por outros, vivendo em um espaço desenhado por outros, em uma trama de razões que outros pensaram. (COLLING, 2014, p.15).

O machismo também se fez e faz presente na História das Mulheres na Ciência. De acordo com Fabiane Ferreira da Silva (2012), olhar para a HC é perceber que o campo científico, ao longo dos tempos, foi se constituindo essencialmente masculino, excluindo ou invisibilizando as mulheres. Nesse sentido, surge a necessidade de maiores discussões e aprofundamentos acerca da temática Mulheres na História da Ciência nos espaços educativos.

Nesse sentido, adentramos nas discussões acerca da escola. No Ensino de Ciências os conteúdos são apresentados de forma engessadas, não se discute a História da Ciência e suas problematizações acerca de onde, como e quem produziu determinado conteúdo. É nessa perspectiva que percebemos o Ensino de Ciências como um espaço fundamental para estimular e apresentar a participação das Mulheres na Ciência.

Segundo Paloma Nascimento dos Santos e Rochele de Quadros Loguercio (2013), os estudos sobre Mulheres na Ciência devem ser inseridos no Ensino de Ciências, pois a educação não deve apenas se limitar apenas aos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas também com aspectos subjetivos e sociais.

O papel da escola e do Ensino de Ciências dentro de uma sociedade que ressalta as diferenças, os estereótipos e hierarquiza homens e mulheres se tratando de aprendizagem deve ser discutido. (SANTOS; LOGUERCIO, 2013, p.2).

Pensando em divulgar a participação das Mulheres na Ciência por meio do Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, decidimos por meio do estudo aqui relatado divulgar as contribuições da cientista brasileira Bertha Lutz para a História das Mulheres na Ciência e para o Ensino de Ciências. Destacamos que Bertha Lutz foi uma cientista, feminista e política que dedicou sua vida aos estudos sobre os Anfíbios anuros e ao movimento feminista.

A partir das discussões levantadas até aqui, apresentamos o problema que guiou a pesquisa aqui relatada “Em que medida uma sequência didática, com base no trabalho da cientista brasileira Bertha Lutz, contribui para o ensino de anfíbios nos anos iniciais do EF e na visibilização da participação das mulheres na ciência?”.

Pretendemos a partir deste capítulo relatar as etapas da pesquisa para que elas possam ser aplicadas em outros momentos por educadoras interessadas e educadores interessados em divulgar o protagonismo das Mulheres na Ciência.

PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA: MOTIVAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES.

A ideia de apresentar a temática Mulheres na Ciência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental surgiu da vontade de estimular meninas a desde cedo perceber a Ciência como um caminho possível. Afinal, as cientistas do amanhã estão na escola hoje.

Quando busquei na literatura referências bibliográficas sobre a temática Mulheres na Ciência, a primeira referência que encontrei foi o livro ‘*A Ciência é masculina?*’ e para a minha surpresa, a obra foi escrita por um pesquisador homem branco chamado Attico Chassot. A minha intenção não é deslegitimar o Attico Chassot, pois ele é um excelente pesquisador. A minha intenção é refletir acerca da necessidade de maiores divulgações de pesquisas acadêmicas e obras sobre essa temática que tenham sido escritas e vivenciadas por pesquisadoras mulheres, pois somente mulheres possuem vivências acerca dos enfrentamentos machistas no seio da sociedade.

Pensando em divulgar estudos sobre Mulheres na Ciência escritos por mulheres pesquisadoras, realizamos no Google Acadêmico uma busca utilizando o termo “Mulheres na Ciência” e elencamos os 10 artigos mais citados, levando em consideração um recorte temporal de dez anos (2012-2022). Os resultados serão apresentados no quadro a seguir.



Quadro 1: os 10 artigos mais citados do Google Acadêmico utilizando o termo “Mulheres na Ciência”.

Autora/Autoras	Título	Ano da publicação	Número de citações
Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro.	Trajетórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”	2014	98
Michelle Pinto Lima	As mulheres na ciência da computação	2013	76
Márcia Gorett Ribeiro Grossi; Shirley Doveslei Bernardes Borja; Aline Moraes Lopes; Aleixina Maria Lopes Andalécio	As mulheres praticando ciência no Brasil	2016	56
Betina Stefanello Lima; Maria Lúcia de Santana Braga; Isabel Tavares	Participação das mulheres nas ciências e tecnologias: entre espaços ocupados e lacunas	2015	50
Marcia Borinda Cunha	As mulheres na ciência: o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica	2014	42
Carolina Brito; Daniela Pavani; Paulo Lima Jr	Meninas na Ciência: atraindo jovens mulheres para carreiras de Ciência e Tecnologia	2015	40
Jacqueline Leta	Mulheres na Ciência brasileira: Desempenho Inferior?	2014	37
Vanderlan da Silva Bolzani	Mulheres na ciência: por que ainda somos tão poucas?	2017	30
Fabiane Ferreira da Silva	Mulheres na ciência : vozes, tempos, lugares e trajetórias	2012	22
Tayane Rogeria Lino; Cláudia Mayorga	As mulheres como sujeitos da Ciência: uma análise da participação das mulheres na Ciência Moderna	2016	20

Identificamos que as linhas de publicações dos artigos citados permeiam três eixos, sendo A – Aspectos históricos sobre Mulheres na Ciência, B – Análise de interesses pelas carreiras

científicas e C – Incentivo a participação das Mulheres na Ciência. Ainda sobre referências bibliográficas escritas por mulheres sobre essa temática, vale destacar o livro *O feminismo mudou a Ciência?* da autora Londa Schiebinger. O livro de Londa é uma referência importante para pesquisas sobre Mulheres na Ciência.

Quando buscamos no Google Acadêmico os descritores “Mulheres na Ciência e Ensino de Ciências” encontramos apenas um artigo intitulado como “Saberes Docentes: Mulheres na Ciência” das autoras Bettina Heerdt e Irinéa de Lourdes Batista. Assim, a análise no Google Acadêmico também colaborou para refletirmos acerca da necessidade de práticas pedagógicas e pesquisas sobre Mulheres na Ciência e o Ensino de Ciências.

Segundo Paloma Nascimento dos Santos e Rochele de Quadros Loguercio (2013) os estudos sobre Mulheres na Ciência devem ser inseridos no Ensino de Ciências, pois a educação não deve apenas se limitar apenas aos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas também com aspectos subjetivos e sociais.

O papel da escola e do Ensino de Ciências dentro de uma sociedade que ressalta as diferenças, os estereótipos e hierarquiza homens e mulheres se tratando de aprendizagem deve ser discutido. (SANTOS; LOGUERCIO, 2013, p.2).

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: DO PLANEJAMENTO A AÇÃO

A primeira etapa da pesquisa aqui relatada foi investigar a biografia da cientista brasileira Bertha Lutz, que nos foi disponibilizada pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro. Vale destacar que o livro *Bertha Lutz* escrito por Yolanda Lôbo também foi uma obra importante que serviu como referência para o estudo.

Bertha Lutz viveu entre os anos de 1894 e 1976. A partir desse dado percebemos que mulheres participam da Ciência há muito tempo, mas quando perguntamos para alguém “você conhece Bertha Lutz?” poucas pessoas respondem que sim. O

exemplo de Bertha Lutz é apenas um, pois na História da Ciência há registro de mulheres produzindo conhecimento científico desde os primeiros tempos.

Por meio da biografia da cientista brasileira Bertha Lutz identificamos que a pesquisa relatada poderia contemplar dois campos de estudos dentro do Ensino de Ciências, sendo I – Divulgação de Mulheres na Ciência e II – Ensino de Anfíbios anuros, pois Bertha Lutz destacou-se como a mulher responsável pela conquista do voto feminino no Brasil e publicou importantes estudos sobre os Anfíbios anuros que são os sapos, rãs e pererecas. Tanto a temática sobre Mulheres na Ciência, quanto a temática sobre Anfíbios anuros, ambas carecem de discussões e práticas pedagógicas no Ensino de Ciências.

Os caminhos que direcionaram esta pesquisa para o 3º ano do Ensino Fundamental (EF) segue a justificativa de que a intenção foi abordar a temática Mulheres na Ciência com meninas e meninos ainda na infância. Porém, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) não encontramos habilidades ou competências que contemplassem a temática “Mulheres na Ciência”, assim, delineamos caminhos a partir das habilidades voltadas para o 3º Ano do EF, sobre grupos de animais, onde educadoras e educadores encontram a possibilidade de abordar qualquer grupo de animais a partir das habilidades (EF03C104, EF03C105 e EF03C105). A partir do Ensino de Anfíbios anuros, que contemplam as habilidades citadas anteriormente, buscamos abordar a temática Mulheres na Ciência a partir das contribuições da cientista Bertha Lutz, para esse grupo de animais, pois a BNCC deixou de lado as discussões sobre Mulheres Cientistas.

Desse modo, pensamos em “como através do ensino estimular a participação das Mulheres na Ciência?” e “como adaptar a temática Mulheres na Ciência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental?” sabíamos que não poderíamos chegar na escola com uma linguagem acadêmica, pois as crianças pouco entenderiam a essência da pesquisa. Pensando nisso, utilizamos a Transposição Didática (TD). Para Yves Chevallard (1991), Transposição Didática é a passagem do conhecimento científico para o conhecimento escolar, a partir do

conhecimento a ser ensinado por parte de educadoras e educadores, e deste para o conhecimento que os educandos e educandas de fato aprenderam.

PERCURSO METODOLÓGICO

De maneira geral, a referida investigação relatada foi uma pesquisa em Educação, com recorte na Ciência, de natureza qualitativa, conforme subsídios teóricos de Menga Ludke e Marli André (2013), pois teve como intenção:

Aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão. (MORAES, 2003, p. 191).

Em relação à classificação metodológica adotada, caracterizou-se como pesquisa exploratória, tendo como base os objetivos propostos por (GIL, 2002). Nesse sentido, considera-se como exploratória, pois foi: I) desenvolvida e aplicada uma Sequência Didática (SD); II) houve coleta e levantamento dos dados; e, III) houve análise de dados.

A técnica adotada na pesquisa se caracteriza como Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), pois buscou avaliar uma Transposições Didáticas (TD) que deu origem às etapas da SD. Um Estudo de Caso possui três fases de desenvolvimento:

‘sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados na elaboração do relatório.’ (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p.24).

Foi elaborada uma Sequência Didática (SD) a partir de uma Transposição Didática (TD) (CHEVALLARD, 1991), da história de vida da cientista brasileira Bertha Lutz, para o Ensino de Anfíbios anuros, tendo como público participante estudantes do 3º Ano do EF de uma escola pública de Santa Maria – Rio Grande do Sul. A SD é composta por cinco etapas de atividades, tendo como tempo estimado de aplicação de 6 até 8 horas (sugerimos aplicar cada etapa em dias diferentes). As SD são: “um conjunto

de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

A partir das Transposições Didáticas da biografia da cientista Bertha Lutz, foram elaboradas cinco etapas de atividades que compõem uma Sequência Didática (SD). As etapas podem ser observadas a seguir: 1) Atividade: Invenções realizadas por Mulheres; 2) Atividades Lúdicas no Ensino de Ciências: O Uso de Fantoques como Possibilidade para Divulgar Mulheres Cientistas; 3) Livro de História Infantil ‘*Bertha pelo Universo dos Anfíbios Anuros*’; 4) Oficina Didática: Confecção de Modelos Didáticos de Anfíbios Anuros; e, 5) Hora do Conto: Elaboração de uma História sobre os Anfíbios anuros.

PROPOSTAS DE APLICAÇÕES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: APRESENTAÇÃO DAS ETAPAS E SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO.

65

A sequência de atividades que serão apresentadas foram planejadas, aplicadas e analisadas. Os resultados podem ser encontrados no documento final da dissertação, disponível no site do PPG Educação em Ciências da UFSM ou no repositório da biblioteca da mesma instituição. A dissertação em sua versão final está intitulada como “Contribuições da História de Vida da Cientista Brasileira Bertha Lutz para o Ensino de Ciências” escrita por Thamires Luana Cordeiro sob orientação de Lenira Maria Nunes Sepel.

ETAPA 1 | Atividade: invenções realizadas por mulheres

A cartilha intitulada como *Atividade: invenções realizadas por mulheres* foi proposta no sentido de familiarizar as estudantes e os estudantes participantes da pesquisa com a temática Mulheres na Ciência.

As estudantes e os estudantes receberam a cartilha composta por imagens referentes a invenções e objetos onde deveriam

assinalar se foi uma mulher ou um homem quem inventou (Folha 1). Todas as invenções apresentadas na atividade foram realizadas por mulheres, porém, somente no fim da atividade as educandas e os educandos souberam dessa informação quando receberam uma cartilha com a caricatura, o nome e a invenção realizada pelas inventoras (Folha 2).

66

<p>SACOS DE PAPEL</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>	<p>LIMPADOR DE PARA-BRISA</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>	<p>FRALDA DESCARTÁVEL</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>
<p>COMUNICAÇÃO SEM FIO</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>	<p>GELADEIRA</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>	<p>PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>
<p>SERINGA</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>	<p>COLETE A PROVA DE BALA</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>	<p>MÁQUINA DE SORVETES</p>  <p><input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Homem</p>

Figura 1: folha 1

Nome	Foto	Invenção	Nome	Foto	Invenção
Margaret Eloise Knight			Ada Lovelace		
Mary Anderson			Letitia Geer		
Marion Donovan			Stephanie Kwolek		
Hody Lamar			Nancy Johavoa		
Florence Parpart					

Figura 2: folha 2

ETAPA 2 | Atividades lúdicas no ensino de ciências: o uso de fantoches como possibilidade para divulgar mulheres cientistas.

Foi elaborado um Teatro de Fantoches que buscou divulgar a história da cientista brasileira Bertha Lutz e a participação das Mulheres na Ciência. O teatro de fantoche foi protagonizado por duas personagens, sendo uma representando a cientista brasileira Bertha Lutz e a outra uma estudante dos Anos Iniciais chamada Maria.

O teatro de fantoches surge como um material lúdico de ensino para que professores e professoras dos anos Iniciais do EF

tenham a possibilidade de abordar a temática Mulheres Cientistas para estudantes do terceiro ano do EF de forma lúdica, atrativa, problematizadora e dialógica.



Figura 3: personagens do Teatro de Fantoques.

Atributos pedagógicos das personagens: A personagem Bertha Lutz é uma representação da cientista brasileira Bertha Lutz e a personagem Maria surge como uma “mediadora” do diálogo entre as fantoches com as crianças participantes da atividade. Maria é quem convida as crianças para participar da atividade e para responder alguns questionamentos.

Descrição das personagens: Bertha Lutz é descrita como uma mulher branca, de cabelo curto e olhos escuros. Maria é uma estudante negra, de cabelo curto e cacheado e olhos claros.



Figura 4: aplicação do Teatro de Fantoches.

Destacamos que no documento da dissertação é possível encontrar nos apêndices I – o roteiro do diálogo entre as personagens do tetro (apêndice B: Roteiro do diálogo entre as fantoches) e II – o passo a passo e os materiais necessários para confeccionar uma boneca de fantoche (apêndice C: Como elaborar uma fantoche).



Figura 5: amostra do passo a passo de como confeccionar uma boneca de fantoche.

ETAPA 3 | Livro De História Infantil ‘Bertha pelo universo dos Anfíbios anuros’

Identificados que as discussões sobre Anfíbios anuros não aparecem na Base Nacional Comum Curricular e pouco se tem discutido sobre o ensino desse grupo de animais no maior evento

da área do Ensino de Ciências no Brasil, o ENPEC. Entretanto, no 3º Ano do EF aparecem discussões sobre grupos de animais de forma geral. Desse modo, pensando em propor caminhos para preencher lacunas e facilitar a aprendizagem do Ensino de Anfíbios anuros nos Anos Iniciais do EF, foi elaborado o livro de história infantil 'Bertha pelo Universo dos Anfíbios anuros'.

O texto do livro foi elaborado pelas autoras do estudo e ilustrado por um ilustrador profissional. Apresenta informações e curiosidades sobre o grupo dos Anfíbios anuros e conta com informações adicionais, como uma pequena biografia da cientista Bertha Lutz e uma página dedicada para professoras e professores com Habilidades da BNNC do 3º Ano do EF voltadas as áreas de Ciências, Português, História e Arte que podem ser exploradas e contempladas a partir da utilização do referido livro.

Nos apêndices do documento da dissertação é possível encontrar o livro completo e suas possibilidades de utilização no Ensino de Ciências – (Apêndice D: livro infantil - *Bertha pelo Universo dos Anfíbios anuros*).

70



Figura 6: amostra do livro 'Bertha pelo Universo dos Anfíbios anuros'.

ETAPA 4 | Oficina Didática: Confeção de modelos didáticos de anfíbios Anuros.

A intenção desta atividade foi possibilitar que estudantes do 3º Ano do EF aprendessem a confeccionar modelos tridimensionais de Anfíbios anuros. Por meio da Oficina Didática “Confeção de Modelos Didáticos de Anfíbios Anuros” para que I- compreender as etapas da metamorfose; II- diferenciação entre sapo, rã e perereca e III- problematizar e dialogar sobre a importância dos Anfíbios anuros para o planeta terra. Destacamos que durante a oficina foi utilizado o livro descrito na etapa anterior a fim de apresentarmos o grupo dos Anfíbios anuros e o trabalho de Bertha Lutz com esses animais.



Figura 7: modelos didáticos confeccionados pelas autoras do estudo que serviram como base para os modelos confeccionados pelas estudantes e pelos estudantes.

A partir da oficina as estudantes e os estudantes aprenderam a confeccionar modelos didáticos referentes a 1) ovos de Anfíbios anuros, 2) girinos, 3) girinos com o surgimento de patas e 4) sapo, rã e perereca na fase adulta. Os modelos foram confeccionados com massa de biscoito disponibilizada pelas autoras do estudo. As estudantes e os estudantes receberam uma cartilha (Apêndice E) no documento da dissertação – intitulada como Oficina Didática “Confeção de Modelos Didáticos de Anfíbios Anuros”

que continha o passo a passo de como confeccionar cada modelo. Além da cartilha, as educandas e os educandos receberam auxílio técnico durante a oficina.

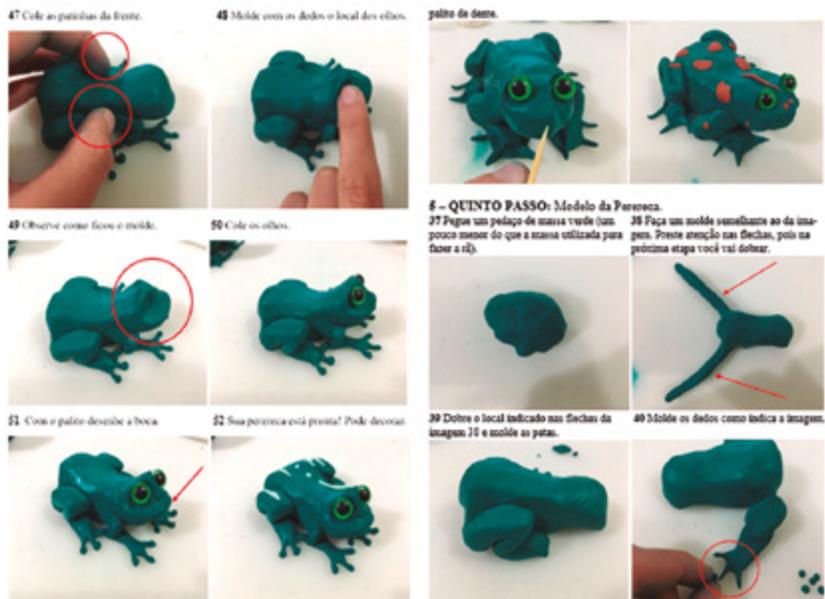


Figura 8: amostra da Cartilha que foi disponibilizada para as estudantes e para os estudantes.





Figura 9: modelos didáticos confeccionados pelas crianças.

ETAPA 5 | Hora do conto: apresentação dos modelos didáticos a partir da elaboração de uma história.

A intenção desta atividade foi avaliar as etapas da SD e também auxiliar no processo de criatividade das e dos estudantes do 3º Ano do EF a partir da elaboração de histórias. Foi solicitado às educandas e aos educandos que elaborassem uma história para os modelos didáticos confeccionados na etapa 3 - Oficina Didática “Confecção de Modelos Didáticos de Anfíbios Anuros”, podendo adicionar outras e outros personagens. As histórias poderiam ser elaboradas a partir de escritas, ilustrações ou em vídeo.

As histórias produzidas pelas crianças se encontram no (Apêndice G) do documento da dissertação, intitulado como – Hora do Conto: Histórias produzidas pelas crianças para seus respectivos modelos didáticos.

Após a etapa de elaboração e entrega, as histórias foram analisadas e categorizadas a partir do modelo proposto por Clément (2006) denominado abreviadamente de KPV, que caracteriza os elementos de um conteúdo ou discurso em três polos 1) Conhecimento científico (Knowledge) representado por K; 2) Valores representado por V; e, 3) Práticas sociais representado por P.

74

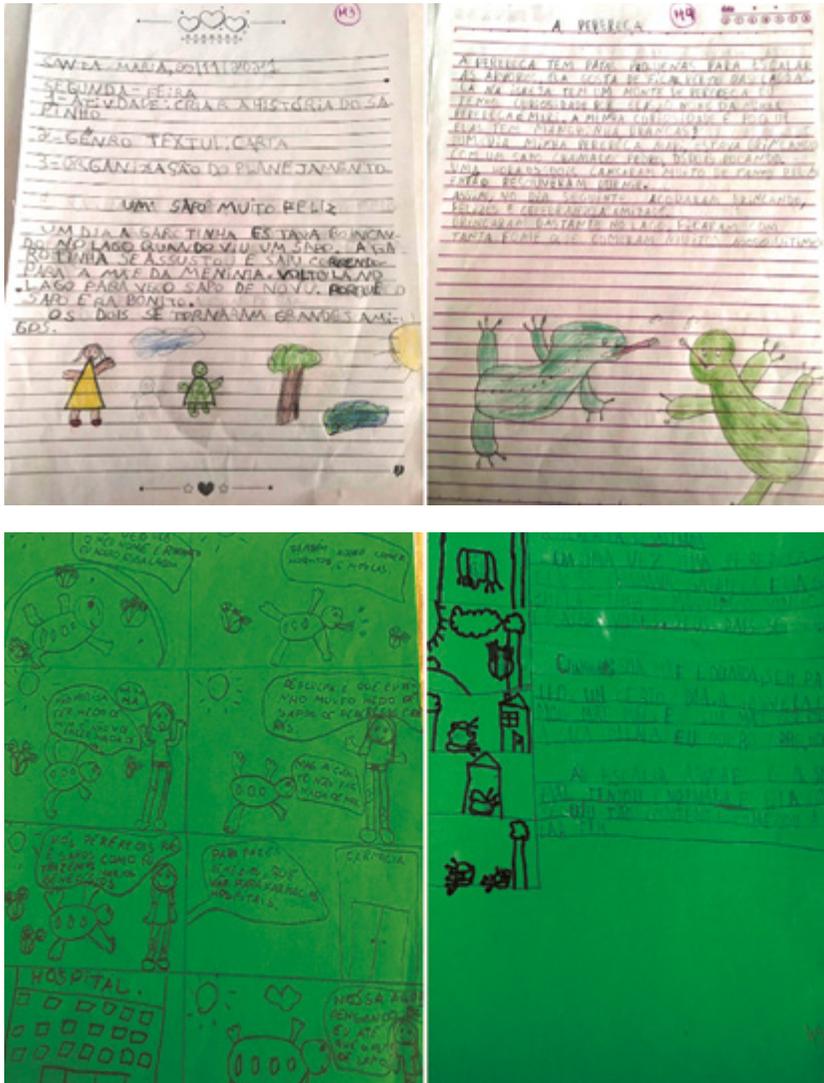


Figura 10: amostra das histórias elaboradas pelas crianças.

OS LIMITES DAS FÁBULAS?

Durante a elaboração das etapas da pesquisa tivemos o cuidado de não humanizar os animais, pois como educadoras científicas temos o compromisso de apresentar informações verídicas acerca dos grupos de animais. Desse modo, destacamos que os materiais foram adaptados a uma linguagem infantil, mas em momento algum os animais apresentaram comportamentos de seres humanos ou fictícios.

Entretanto, percebemos que as crianças em vários momentos humanizavam os animais com comportamentos humanos, como por exemplo, sapos, rãs e pererecas brincando, falando ou manifestando sentimentos racionais, como preocupação, felicidade ou medo. Isso pode ser um fator associado a infância, pois as crianças apresentam uma visão bastante inocente e limitada para entender que nem todos os seres vivos são seres racionais. Desse modo, as crianças possuem uma necessidade universal de fantasiar histórias, assim, elas não têm condições de compreender conceitos abstratos durante essa etapa de desenvolvimento (RODINO; OLIVEIRA, 2009).

Destacamos a importância de respeitar as fases de desenvolvimento de uma criança, levando em consideração a ideia de fantasiar histórias e outros comportamentos. Mas também destacamos a importância de dialogar com as crianças acerca do respeito com os animais, apresentando informações verdadeiras e destacando a importância da biodiversidade animal para o planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que o estudo relatado potencialize outros estudos que busquem suprir as lacunas acerca da temática Mulheres na Ciência e Anfíbios anuros nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Identificamos a necessidade de planejamentos didáticos sobre I) Mulheres na História da Ciência; II) História da Ciência e III) Anfíbios anuros. Desse modo, percebemos a necessidade de espaços formativos que busquem preparar professoras e professores para abordar essas temáticas no Ensino de Ciências.

Denotamos, portanto, que a partir da Sequência Didática descrita neste capítulo, levando em consideração cada etapa de planejamento e aplicação, foi possível divulgar a história de uma Mulher Cientista, articulando com outras discussões. Assim, esperamos que o estudo relatado sirva como base ou suporte para outros estudos sobre essas temáticas. Desse modo, buscamos deixar construções entreabertas, para que outras pesquisadoras e outros pesquisadores possam dar continuidade a essas discussões, que necessitam de maior atenção e aprofundamento.

REFERÊNCIAS

CHASSOT, A. **A ciência é masculina?** São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné.** Paris: La Pensee Sauvage, 1991.

76

Wconceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices. Esera Summer School, IEC, Universidade Minho, 2006, p.9-18.

COLLING, A. M. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história.** Dourados: Editora da UFGD, 2014. 114p

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2013.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

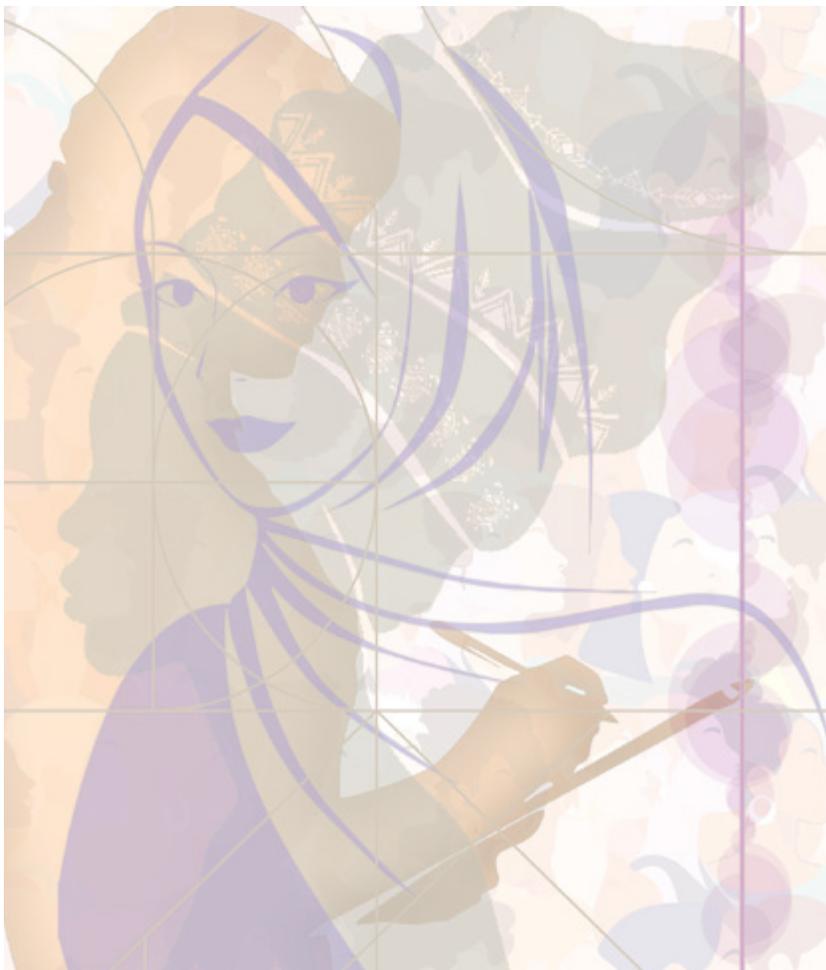
PERROT, M. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, P. N.; LOGUERCIO, R. de Q. Articulações entre as discussões de gênero e o ensino de ciências: uma proposta de pesquisa. **Encontro de Debates sobre o Ensino de Química**, 2013.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: EDUSC, 2001.

SILVA, F. F. da. **Mulheres na ciência:** vozes, tempos, lugares e trajetórias. 2012. 147f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.





PRÁTICAS

A IMAGEM EM AÇÃO: INTERPELADOS E INTERPELANTES NOS DISCURSOS DAS MULHERES NA CIÊNCIA

Paula Nunes
Rochele Loguercio

HISTÓRIA I - DE ONTEM

79

Da minha infância mais remota tenho poucas lembranças, mas cresci com mais amigos que amigas, não sendo isso uma “escolha”, foi um sentir-me próxima nos interesses, foi um identificar-me, foi um não ser direcionada às “coisas de menina”. Não eram claras, para mim, as relações de gênero, eu era mais um indivíduo nos grupos em que circulava.

Na passagem para o Ensino Médio precisava escolher uma escola, numa cidade próxima, para onde nos mudaríamos em virtude do trabalho de meu pai. Sem qualquer conhecimento desse novo lugar e pouco afeita a “passar trabalho” decidi por tentar uma vaga na escola em que meu irmão mais velho estudava, o que me parecia a mais prática das decisões. Escola essa de formação técnica que oferecia quatro cursos. Mais uma vez optei por aquele que meu irmão fazia, o curso de química. Pela primeira vez, até onde me lembro, a questão de gênero se tornou visível, ainda que essa não me fosse clara – a época era apenas uma diferença de sexo.

Deparei-me com um curso que era realizado por mais mulheres do que homens; numa realidade em que o número de mulheres nos demais cursos (eletrônica, eletrotécnica e mecânica) eram mínimos ou inexistentes e,

com um curso que era tido como de “mulherzinha”. Exceto pelo número de estudantes nunca percebi meu curso como feminino. Mas isso ficava explícito nas falas dos estudantes de outros cursos constantemente, fazendo piadas sobre as ideias da “sexualidade” dos rapazes da química. (Paula).

A expressão “mulherzinha”, assim, no diminutivo, tantas vezes usada ao longo do curso dessa H1, sinaliza para um compartilhamento de significados que há muito tempo tem sido colocado em ação: desde a antiguidade grega, as redes discursivas que compõem o saber têm elaborado e retido imagens e representações negativas do feminino, com a construção e a inferiorização de um “ser mulher” (SWAIN, 2000).

Problematizar esse entendimento de mulher implica tensionar as linhas de força de produção de saberes sobre as mulheres e, no nosso entendimento, assumir o lugar de narrar sobre o feminino é um potente caminho para isso.

80 | Ao longo da história, o corpo sexuado foi tomado como ponto de inflexão do discurso da natureza e produziu lugares possíveis para homens e mulheres com efeitos que ainda são sentidos hoje, pode-se dizer que o sexo feminino foi sobremaneira subordinado na distribuição sexual do trabalho. Ainda que na contemporaneidade a opressão tenha cedido espaço à luta por valorização de uma identidade feminina, a inferiorização da mulher segue colocada em ação sob múltiplas formas e se perpetua nos discursos de diferentes campos, sendo um dos lugares em que se opera essa inferiorização, o campo de trabalho.

A partir de 1980, no Brasil, passa haver uma maior participação da mulher “no mundo produtivo”, inclusive sendo entendido esse movimento como uma *feminização do mundo do trabalho*, “entre 1985 e 1997, os setores químico, farmacêutico, cosmético e plástico absorvem uma grande concentração da força de trabalho feminina” (NOGUEIRA, 2004, p. 69), contudo os salários pagos às mulheres, em todas as partes do mundo, em diferentes atividades, é quase sempre menor que o pago aos

homens para a mesma função.

Uma olhada, ainda que acelerada, nas discussões de gênero e se percebe, bem marcada, a evidência da luta por profissionalizar a mulher desde meados da Segunda Guerra, como marco mundial, e se multiplica com a segunda onda¹ do movimento feminista. Nessa luta, as profissões femininas foram marcadas pelo “vacionado mundo do cuidado”: educar (desde que a infância), curar (desde que como enfermeira), administrar (desde que em casa).

O desdobramento de uma perspectiva do cuidado foi, como se pode perceber, uma produção discursiva sobre quais as profissões que respeitavam a “natureza feminina”. Daí um questionamento anterior: quem e de que forma definiu a natureza feminina? Uma resposta óbvia seria: o homem, mas resposta simples não tem espaço nas relações humanas ou científicas, *ciência é complexificação* (BACHELAR, 1991).

Para implementar a complexificação necessária a um estudo de gênero, sem evidenciar ou perspectivar as discussões próprias do campo, optamos por abordar os saberes sobre gênero, destacando as relações de poder, entendendo que a constituição de gênero está atravessada pelos discursos circulantes imbricados em relações de *saber/poder* e constituída nos *jogos de verdade* (FOUCAULT, 2006).

O poder não se possui, o que inviabiliza pessoas de o terem; o poder é mais produtivo ao ser pensado como relação e como força,

¹ Apesar de todo o movimento europeu pré sufragista, usamos o feminismo como um movimento que se inicia no século XIX uma vez que é aí que ele se constitui como movimento político de caráter internacional. “A primeira onda aglutina-se, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, com o qual se reivindicava o direito de votar para as mulheres e este praticamente começou, no Brasil, com a Proclamação da República, em 1890, e arrefeceu quando o direito ao voto foi estendido às mulheres brasileiras, na constituição de 1934, mais de quarenta anos depois [...] A segunda onda engendrou-se, nos países ocidentais, no contexto pós-segunda guerra e fortaleceu-se especialmente nos anos 60 e 70 do século XX, no contexto de intensos debates e questionamentos desencadeados por movimentos de contestação (intelectual e política) americanos e europeus que culminaram, na França, com as manifestações de maio de 1968. No Brasil, ela se associa também, à eclosão de movimentos de oposição aos governos da ditadura militar e, depois, aos movimentos de redemocratização da sociedade brasileira, no decorrer dos anos 80” (MEYER, 2004, p.14).

Os três lugares marcados: a infância, a enfermagem e o lar, estão restritos muito mais ao privado que ao público e vinculados ao cuidado e ao serviço, vistos em nossa sociedade, além de característicos do feminino, como de menor valor e importância.

ele mobiliza, ele constitui, mas sobretudo ele cria um espaço a ser ocupado - os lugares de poder são também espaços de saber. A expressão “saber é poder” se modifica para saber intrinsecamente ligado ao poder. O saber é produzido e legitimado em lugares bem determinados e datados de poder, não como sua interdição, mas como sua mola propulsora, como torno que molda os objetos de que fala.

Se a pergunta que nos fizemos sobre “quem define a natureza feminina?” – não pode ser atribuída a um autor, mas a um lugar no discurso, cujo efeito se dispersa e reverbera, nossa questão passa a ser: em que lugares/tempos se moldou a natureza feminina?

82 | Numa breve retomada, pode-se perceber uma série de narrativas sobre a formação do feminino, a definição dos papéis de homens e mulheres na sociedade e os espaços onde esses papéis são definidos e narrados, bem como os autores/atores dessas narrativas, nomeadamente homens em lugares de poder, (con) formando as possibilidades do saber.

A definição do feminino, que poderíamos tentar buscar ao longo do tempo, em suas origens, talvez aristotélica, platônica, não nos serve para este livro, o que nos serve é perceber que seus autores/atores, em tempos outros, são todos e tantos nomes masculinos que narram o feminino, o masculino, o normal, o patológico, o dominante, o dominado.

A partir do entendimento de que o discurso constitui as coisas, de que o saber/poder aciona os ditos e se pensarmos que desde os gregos as mulheres não faziam parte da política por não serem entendidas como livres, vemos isso se reatualizando.

Portanto, não é que os homens digam como as mulheres são ou devem ser, mas que os homens que estão em lugares de poder proliferam saberes sobre mulheres que mantêm os lugares de poder como masculinos e, mais do que isso, que esses lugares de poder, mesmo quando ocupados por mulheres, continuam masculinos.²

Assim, queremos referir menos ao lugar das mulheres ou o

² Mais tarde, na história II, podemos perceber essa prática discursiva no lugar de poder.

lugar que os homens definem para as mulheres, mas problematizar que a naturalidade desse lugar, ainda aceito hoje, se deve às práticas discursivas, as estratégias que mantêm na ordem as mesmas formas falocêntricas que mantêm os lugares de poder ocupados por homens que narram a si mesmos e aos outros. A possibilidade de mulheres ocuparem tais lugares e, portanto, proliferarem outras narrativas sobre gênero não é nova, mas se produz em determinadas configurações de *saber/poder*.

HISTÓRIA II - DA PROFISSÃO TÉCNICA

Particpei de uma seleção, em que fomos entrevistadas(os) por pessoas de diferentes áreas de uma empresa, para sermos estagiárias(os) dos nossos cursos técnicos. Fui selecionada por um homem, bastante simpático e comunicativo, passando a estagiar na área de pesquisa e desenvolvimento, que era formada por dois laboratórios. Um deles, constituído por três técnicos, um estagiário (que entrou na mesma seleção que eu) e um líder de grupo, todos homens. O outro, com um técnico, uma estagiária (eu), um líder imediato e uma líder superior (que estava de férias quando fui selecionada). Portanto, um lugar marcadamente constituído pelo sexo masculino.

Quando a líder do laboratório retornou de suas férias, entrou no laboratório em que eu me encontrava ao lado do técnico, me olhou muito séria, olhou para ele e, sem qualquer cerimônia interrogou: “Eu não disse que não queria mulher trabalhando nesse laboratório?”.

Isso me estarreceu, fiquei sem palavras e sem ação pelo inusitado daquela cena para mim. Fui acabar minhas atividades daquele dia sem saber se seguiria aquele estágio ou não. Ao fim do dia, o técnico me disse que não me preocupasse, que ela era assim mesmo e que essa atitude dela tinha sido em função de outras mulheres que haviam trabalhado naquele laboratório antes de mim. Cabe perguntar: o que estas mulheres fizeram de tão terrível? Competição eterna do feminino, tão presente em diversas falas? Disputar atenção de alguém? A necessidade de mostrar os erros umas das outras, para que a incompetência alheia não respingue?...e os homens? Os homens são amigos e se protegem?

Assim sendo, procurei realizar minhas atividades de maneira autônoma, era uma “questão de honra” não precisar da ajuda dos

rapazes, da área da empresa em que eu trabalhava, para qualquer atividade. Em muitos momentos as atividades do meu laboratório exigiam força física e o técnico brincava: -“se precisar de um homem, é só me chamar”, o que só acontecia depois de muito esforço de minha parte e sempre com relutância. (Paula).

Nessa última parte da narrativa, evidencia-se o efeito dos discursos que atinge a todas nós: a interdição de um modo diferente de ser daquele do masculino. A tentativa, agora impossível, de um trabalho em equipe, com troca de gentilezas, que talvez como profissional essa estagiária pudesse agregar ao trabalho já está, *a priori*, errada. Aqui, marcadamente, se pode ver que o lugar do trabalho no laboratório é masculino, sendo esse masculino entendido como independente, individualista, meritocrático, racional.

84 | Definitivamente, o feminino, o feminismo e o gênero ainda são uma discussão necessária. Porém, partindo do princípio que já não há profissões sem a presença das mulheres, é sobre os espaços femininos na profissão que a urgência se faz.

Apesar de haver um avanço significativo no acesso de mulheres à educação superior (BRASIL, 2013), ou os cursos escolhidos pelas mulheres são os menos valorizados - e isso implica nos menores salários recebidos por elas quando de sua participação no mundo do trabalho -, ou a feminilização de algumas profissões acabam por desvalorizá-las (YANNOULAS; VALLEJOS; LENARDUZZI, 2000).

Novamente entra em operação um discurso de que a feminilidade traz consigo uma identidade singular, sempre marcada por uma falta, uma negatividade, uma insuficiência.

Nesse sentido, a essência feminina aceita e difundida na modernidade é a de uma identidade feminina única e subjacente a qualquer mulher, “no fundo” por maiores que sejam as diferenças visíveis (mimadas, mandonas, exigentes, competentes, feministas, masculinizadas, lésbicas, poderosas, sensuais, trans, etc.) as mulheres são mães, cuidadoras, históricas/tensionadas pré-menstruais, carentes e fúteis.

Antes de evidenciar a dispersão dos discursos sobre uma identidade feminina única, parece interessante caracterizar o que a modernidade aceita e define como essência, pois é imbricado com a essencialidade que a identidade moderna se define.

A essência vem sendo marcada desde Parmênides, porém é com o Sujeito do Iluminismo (HALL, 2006)³ e sua capacidade racional que o homem e sua essência ganham espaço e, cada vez mais se afirma uma ideia de homem essencial. Com o sujeito sociológico, e com a entrada em cena de um chamado à conscientização, a essencialidade não cessa de se afirmar, pois, em grupos sociais, somos em essência bons ou maus, fortes ou fracos, comprometidos ou alienados, homens ou mulheres, de esquerda ou de direita.

A ideia de um ser essencial, individual ou social, perpassa e constitui identidades, marca e define a “coerência”.

Uma das polêmicas mais contundentes no campo do gênero diz respeito a definir uma identidade feminina ou um sujeito mulher, pois se não existe essa identidade feminina, não se contrói uma luta por igualdade, pois seremos pura diferença, porém se, ao contrário, temos uma identidade feminina podemos perder toda a capacidade produtiva da diferença. Stuart Hall (2006, p. 2) afirma:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de “diferença”.

É na perspectiva dessa identidade fluida que entendemos serem possíveis outros tantos enunciados sobre o feminino, sobre sua capacidade intelectual e produtora, sobre sua capacidade sim de gerar, mas também de gerir, de administrar, em outros espaços que não só o lar.

³ “O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação [...] tendo uma identidade unificada e estável” (HALL, 2006, p.2).

HISTÓRIA III - DA PROFISSÃO PROFESSORA

Nas escolas me deparei com diferentes realidades, mas algumas enunciações eram constantes e passaram a chamar a minha atenção:

- “no Ensino Fundamental, as meninas são organizadas e os meninos uns desleixados. No Ensino Médio, para as áreas das ciências eles são muito bons e algumas delas dedicadas.”;

- uma professora comentando que, ao conversar com uma estudante bastante bruta que batia em seus colegas, disse a ela: “assim, não vais conseguir um namorado”;

- uma estudante do segundo ano do Ensino Médio, me contou que deixaria de estudar. Quando questionei a razão, ela afirmou que estava prestes a casar e essa era a razão. Questionei, então, se eles se mudariam após o casamento. E ela me disse que não, que pararia para dar conta das lidas domésticas.

Esses acontecimentos e outros tantos me fizeram questionar se não era nossa conduta como professoras/es que ainda (re)atualizava discursos do papel de homens e mulheres em nossa sociedade. (Paula).

86

A escola tende a ser um lugar importante na constituição daquelas(es) que dividem esse espaço. As identidades engendradas aí, de parte a parte, são efeito de processos de tensionamentos e negociações, mas fortemente da reprodução de discursos.

Os discursos circulantes no espaço escolar acabam por reafirmar e reforçar o que a mídia já expõe cotidianamente, um jeito de ser homem e ser mulher em nossa sociedade, as possibilidades que cada um tem, as características “essenciais”, as posturas adequadas, enfim, toda uma rede discursiva que constitui e tende a aprisionar cada qual no que socialmente é aceito.

Assim, a *ordem do discurso*⁴ e seus enunciados raros e eternizados dão conta de uma mulher essencial. Nesse sentido, é premente assumir o discurso, assumir os lugares de poder para engendrar novas formas de saber.

⁴ Tomado da obra de Foucault o conceito de ordem do discurso tem relação com a rede de compartilhamento de significados que circula por uma sociedade e indica quais os entendimentos de verdade que serão compartilhados por esses sujeitos.

Dar visibilidade a essas enunciações, ainda tão presentes na escola, pretende problematizar a eternidade de suas ocorrências, a dificuldade de transformar essa maneira de ver a mulher, de ser mulher e, se não transpor a fronteira entre as possibilidades apregoadas a cada gênero, no mínimo borrá-las.

IMAGENS QUE MOVIMENTAM E SE INSCREVEM NOS CORPOS

As imagens têm ocupado cada vez mais espaço na vida cotidiana. Ainda que nunca tenham sido ignoradas acabaram por se transformar em realidades virtuais com as quais os sujeitos são interpelados diariamente.

Para este capítulo foram analisadas as imagens recortadas de um vídeo publicitário usado em uma formação de professores da área de ciências da natureza, pautado na falta de profissionais engenheiras(os) no Brasil. Para contextualizar, é importante contar que foi lançado um edital nacional para a produção de material audiovisual que fosse utilizado com estudantes do Ensino Médio a fim de mobilizá-las(os) para a procura dos cursos de engenharia como formação superior. Após a produção de tal material, em conjunto com a 2ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação – a instituição vencedora de tal edital, propôs um curso de formação para professoras(es) estaduais a fim de expor os vídeos elaborados e continuar o que propunha o edital: formar um número maior de engenheiras(os) no país.

Dos diferentes vídeos apresentados, cenas de um deles foram selecionadas para, juntamente com as falas das(os) formadoras(es) (professoras(es) universitárias(os) que ministraram o curso) serem analisadas sob o signo da análise de discurso.

Especificamente nessa análise tomamos o vídeo em sua perspectiva de (re)produtor de discursos sobre o feminino em sua recepção junto às(aos) professoras(es), buscando compreender como interpela, manifesta e reverbera certos saberes sobre as mulheres e sua posição no discurso contemporâneo das profissões.

DA ROTEIRIZAÇÃO DAS IMAGENS À MIXAGEM DAS PALAVRAS – O CURSO

Os professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul têm parte de sua carga horária destinada à formação continuada e esta é, em parte, responsabilidade de sua mantenedora. Atendendo um percentual de tal carga horária as(os) professoras(es), da área de Ciências da Natureza (mais especificamente de física e química), foram solicitados pela 2ª CRE - Coordenadoria Regional de Educação (vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC), que é responsável por 38 municípios e cerca de 169 escolas na região do Vale dos Sinos - para uma formação que ocorreria na região. Tais professores foram encaminhados para representarem suas escolas.

88

Chegando ao lugar da formação essas(es) profissionais foram recebidos por um grupo de professoras(es) universitárias(os) constituído por duas mulheres e dois homens - elas da matemática e da pedagogia e eles das áreas de engenharias química e eletrônica. O grupo explicou do que se tratava a formação, a instituição representada por eles havia sido contemplada por um edital Nacional para a promoção dos cursos de engenharia já que, à época, havia um discurso circulante sobre a carência desses profissionais no Brasil. Para tanto, eles criaram diversos vídeos de divulgação de ciência e das atividades desenvolvidas por profissionais das engenheiras, a fim de que, de maneira “lúdica”, os estudantes da Educação Básica se sentissem mobilizados para o estudo da engenharia como curso superior. Assim, o curso que nos era apresentado (uma das autoras, constituía parte da rede estadual de ensino à época) visava divulgar os vídeos para (as)os professoras(es) a fim de que essas(es) fossem multiplicadoras(es) de tal proposta nas escolas da região.

Após a apresentação inicial um dos professores, engenheiro químico, afirmou algo no sentido de que muito embora a visão das(os) jovens seja de que a engenharia é uma área masculina e apenas de “nerds”, isso não era verdade, várias mulheres eram/são engenheiras e, no próprio curso que elas(es) estavam ministrando,

havia mulheres, da área de matemática, por exemplo, “mesmo sendo um curso difícil”.

Cabe aqui lembrar que durante muito tempo a matemática foi considerada como particularmente difícil para a capacidade cognitiva das mulheres. A matemática marcadamente se constituiu como uma ciência, sobretudo, da abstração, e, por sua vez, temos um discurso de “mulheres e seu cérebro com dificuldades de abstrair”, difundido longamente na história das ciências de forma epistemológica, ou seja, sob o signo do conhecimento estabelecido, com análises do cérebro, suas capacidades, suas dificuldades e seus gêneros.

Essa contundente maneira de definir anatomo-fisiologicamente as diferenças entre os sexos não se reduziu, como era provável, ao legado histórico, mas constituiu uma sistemática forma de se referir aos sexos e aos gêneros. Hoje, ainda é possível e bastante admissível encontrar revistas de divulgação científica chegando a todo o corpo social, que se interessa ou não por ciência, reforçando essas diferenças entre cérebros masculinos e femininos como algo biológico e imutável, natural e, portanto, educando homens e mulheres sobre seus papéis sociais, suas possibilidades.⁵

Essas primeiras colocações do grupo de professoras(es) sobre a possibilidade de mulheres nos cursos de engenharia já havia causado um ruído em virtude dessa “defesa” da participação delas, numa perspectiva a princípio bastante feminina, mas que estava acompanhada de palavras que em sua relação significativa retomavam, de certa forma, os mesmos enunciados que compunham o discurso machista sobre a incapacidade de abstração do cérebro feminino marcados na frase “apesar” da “*dificuldade*” do curso.

No entanto, o curso que ora discutimos se estendeu com a apresentação de um vídeo publicitário, como já enunciamos. A

⁵ Ainda que trabalhos como o de Morando (2016, p. 39) sinalizem que “não há uma constante biológica que emana características totalizantes, mas há formas quase que totalizantes de interpretação das distinções do que é ser masculino ou feminino nas sociedades ocidentais”, reforçar a imutabilidade do que a “natureza” indica como sendo masculino e feminino ainda está na ordem do discurso.

partir desse ponto do nosso texto faremos a análise de parte de um dos vídeos apresentados nesse curso, sendo que as imagens selecionadas desse material não são por nós entendidas como meras “peças ilustrativas, mas como prática discursiva [...] numa produtiva combinação entre o dizível e o visível” (SCHWENGBER, 2012, p. 264-265).

Assim, analisar as imagens que eram apresentadas como forma de estimular as(os) estudantes para as ciências, utilizadas em um curso de formação de novos divulgadores, é importante, pois há muito mais sendo ensinado além do gosto⁶ por esse campo do conhecimento.



Figura 1: O carro esportivo.

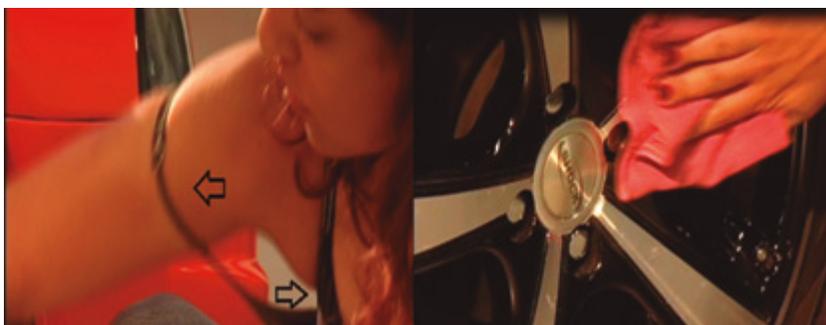
Fonte: Projeto Engna TV

O que vemos nessa imagem? Uma mulher jovem, morena, de cabelos longos e escuros, usando calça jeans e uma blusa que deixa ver seu sutiã, mexendo no motor de um carro vermelho. A narração, com uma voz feminina, contava o quanto a engenharia era um curso que incluía também pessoas “normais”, que gostavam de carros tunados, por exemplo. Nada nessa cena é casual, primeiro porque não se faz um vídeo para concorrer a um

⁶ Os professores do curso afirmavam que, a fim de que mais estudantes optassem pela engenharia como curso superior, era fundamental, já no Ensino Médio, estimulá-los a gostar de ciências.

edital sem considerar cada aspecto de cada cena. Começamos com o carro vermelho, há toda uma discussão sobre a cor vermelha que remonta aos estudos freudianos,⁷ essa simbologia que nos atravessa historicamente remete à guerra, ao desejo, ao sexo. Aqui se enfatiza pela narrativa o caráter jovial, como a mulher, e objeto de desejos de homens jovens e competitivos, o carro “tunado”. A cena, por si, diz. A narrativa também diz.

A seguir, uma das alcinhas da blusa da mulher está caída em seu ombro, deixando seu sutiã mais a mostra e esta passava uma flanela sobre a roda de um carro esportivo moderno e dizia “carro tunado é coisa de engenheiro e de engenheira também”.



Figuras 2 e 3: Sequência da cena anterior.

Fonte: Projeto EngnaTV (marcações nossas)

Não há diferenciação entre o dizível e o visível, ambas as formas são possibilidades para a circulação de significados e constituição dos objetos (ou sujeitos) de que tratam. Em outro movimento de pesquisa já problematizamos a essencialidade feminina, os discursos sobre o feminino e os lugares de poder que narram sobre como devem ser as mulheres.

Assim, diferentes formas são colocadas em ação para o assujeitamento das mulheres aos discursos de suas possibilidades, às imagens somam-se os “ditos e escritos” que produzem, governam e regulam condutas, expectativas e possibilidades.

⁷ “Ao falar com vocês do carro vermelho, eu procurava a esse respeito mostrar-lhes o alcance diferente que pode assumir a cor vermelha, conforme seja ela considerada em seu valor perceptivo, em seu valor imaginário e em seu valor simbólico” (LACAN, 2009, p. 36).

Para nós, torna-se evidente uma duplicidade de mensagens, quando se analisa o dizível (na narração) e o visível, que é posto em movimento pelas imagens selecionadas. O dizível sugere uma igualdade de gênero, gostos e oportunidades iguais para ambos os sexos, todos podem gostar de carros tunados, ambos os sexos estão aptos a cursar engenharia. No entanto, quando voltamos o olhar para as imagens, outras leituras são possíveis e a partir delas levantamos algumas questões: tomaríamos que o papel de um(a) engenheiro(a) seria polir as rodas? Que imagem se registra para aquelas(es) que estão assistindo esse vídeo? Que discursos sobre o gênero são postos em movimento?

Podemos inferir conforme os discursos que nos interpelam diferentes entendimentos sobre as cenas do “carro vermelho”, mas o próprio vídeo é um efeito de discursos. Necessariamente precisamos ter sido interpelados pela ideia da juventude, pelos enunciados do vermelho como objeto de desejo, pelo recurso exaustivo da mulher objeto na publicidade, que funcionam ainda hoje nas imagens publicitárias, para construir um vídeo “didático” que convide à participação feminina, sem perceber a carga masculina de quem está narrando ainda hoje as mulheres, inclusive nesse vídeo.

Busquemos, para explicitar melhor o que estamos pondo de manifesto aqui, que o discurso sobre as mulheres, construído de diferentes formas em nossa história, marca tão profundamente um imaginário do feminino que pouco ou nada ainda é percebido hoje na constituição de lutas que se pretendem femininas, como cultura sexista. O lugar da mulher objeto, entre tantos outros, nos é tão familiar, apesar de tantas lutas feministas que não causa estranheza.



Como ilustração e sem comentários maiores, acrescentamos uma imagem da Coordenadoria da Mulher de Santo Antônio da Patrulha.

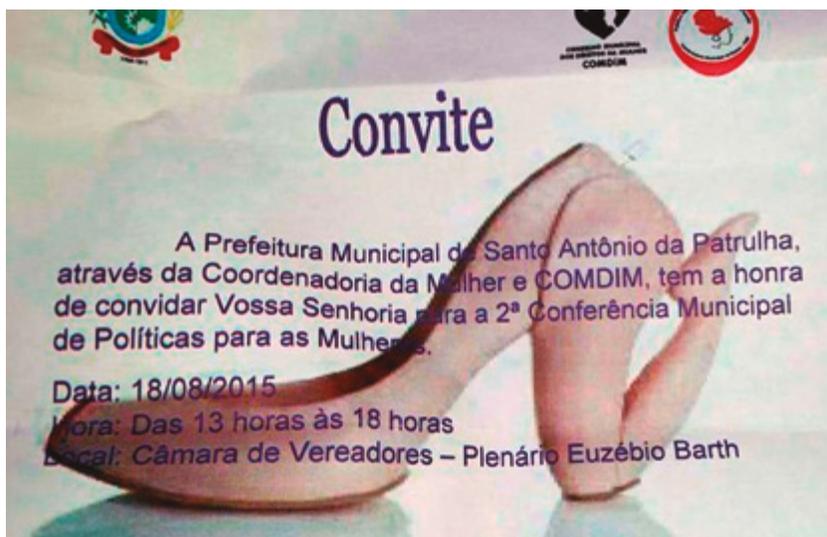


Figura 4: Convite para conferência municipal de políticas para mulheres.

Fonte: Reprodução/facebook.

Disponível em: <<https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/brasil/2015/07/29/imagem-em-convite-para-evento-pelos-direitos-da-mulher-causa-polemica-no-rs.htm>>

Há uma rede de leitores de uma publicidade durante sua aprovação para divulgação. Pergunta-se: como é possível que o publicitário construa essa peça para esse evento? Como e por quantas pessoas passou com naturalidade? Como a Coordenadoria da Mulher aprovou esse convite? Tudo isso pode ser bastante bem elucidado pela teoria discursiva de Foucault que nos mostra que nascemos em uma sociedade de discurso e que nascemos na linguagem e nela somos constituídos, sendo que nossa sujeição e subjetividade está condicionada pelos diferentes discursos que nos interpelam e pelos lugares de poder que nos permitem ou não aceder a outras formas de subjetivação.

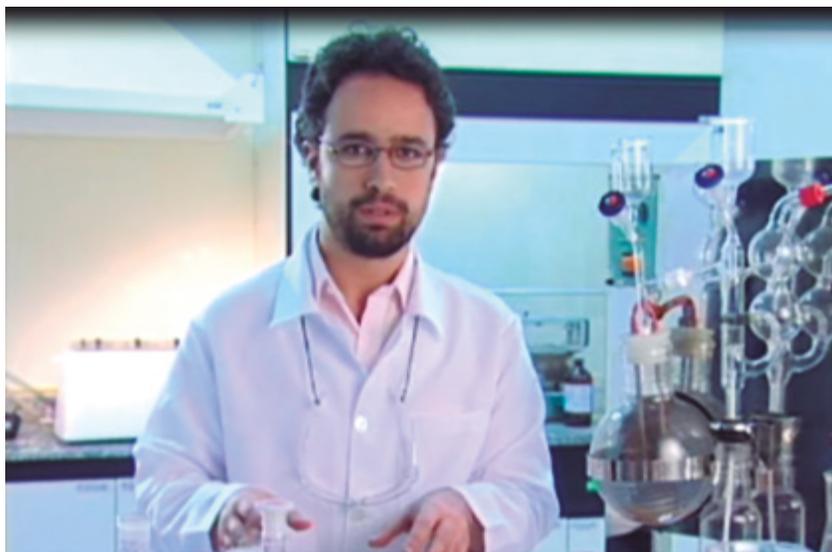


Figura 5: Sequência do filme - um professor fala sobre o curso de engenharia

Fonte: Projeto EngnaTV

Outra cena é de um laboratório, marcado pela presença das vidrarias, com um homem de pele clara, cabelos escuros, usando camisa e um guarda-pó branco, definindo o que é engenharia, o que ela estuda. A cor da cena tem um impacto imediato, tudo remete ao branco, que nesse contexto aciona a ideia de higiene, assepsia, objetividade e harmonia. Fortemente oposta à cena do “carro vermelho”, o laboratório branco é acompanhado pelo ideal de um homem que poderíamos chamar de estereótipo eurocêntrico.

Outras questões nos ocorrem: Como é possível que um vídeo endereçado também às mulheres possa colocar os personagens de gênero de forma tão marcadamente ordinária? Por que não ele a encerrar a roda? Por que não ele falando de carro “tunado”? Por que não ele vestido despojadamente? Por que não ela no lugar da fala séria? Por que não ela no laboratório? Por que não ela de guarda pó? Poderíamos advertir que justamente é essa a posição que o filme pretende desestabilizar, pois é comum homens despojados junto a carros “tunados”, mas isso pouco nos diz sobre as vestimentas e sobre os efeitos discursivos que elas produzem quando imersas em um mundo ainda altamente

genericado com identidades essencializantes sobre o lugar, os modos e as roupas dos corpos sexuados.

Essas imagens, entremeadas com as questões que levantamos e com a discussão das relações de poder já antes trazidas, nos convidam a problematizar qual gênero é colocado em qual lugar. O lugar de poder - implicado com a condição de saber de quem diz o que é a engenharia, quem sabe defini-la, quem é o professor que a ensina - é ocupado pelo homem. O lugar de acadêmica, de despojada - quiçá de fútil - tratando do aspecto superficial desse campo de saber, foi delegado à mulher.

São múltiplos os espaços que caracterizam o corpo da mulher como uma forma de vender produtos, o corpo sempre magro, esbelto e à mostra tem sido posto em circulação de tantas formas e para tantos fins que isso institui um jeito de ser mulher do qual é muito difícil escapar.

MESMAS LENTES, MESMOS DISCURSOS

95

Após a análise de algumas partes do vídeo, que, como apontamos, nos impactaram, passamos a discutir algumas falas que ajudam a entender a possibilidade de existência desse formato visual que buscamos analisar discursivamente.

O vídeo é aberto em seguida para visualização e questionamento dos professores da Educação Básica, buscando a opinião delas(es): se tinham achado interessante, se usariam com os/as estudantes do Ensino Médio, se houve identificação com a temática, etc. No grupo, estávamos representadas por Paula Nunes que se posiciona, obviamente mobilizada por tantas outras interpelações discursivas das teorias feministas, dizendo que o material era bastante interessante para a discussão de gênero na escola pelas visibilidades proporcionadas pelo mesmo, principalmente pelas cenas iniciais (o carro vermelho e o laboratório branco). O argumento usado foi o de que o vídeo marcava o papel da mulher como a acadêmica (a mesma que deixa seu corpo à mostra, a que encera o pneu) e ao homem foi atribuído o papel de professor, de quem tem um lugar de poder na academia e constrói os saberes relativos à engenharia.

Um dos professores, da área de engenharia eletrônica, desculpou-se, deixou claro que, em nenhum momento o material tinha a intenção de ser sexista, que ele sequer tinha se dado conta disso. Dar-se conta é justamente o que falamos sobre visibilidades do discurso ou formações discursivas em Foucault,⁸ pois no discurso não há nada oculto, como se poderia dizer em outras perspectivas teóricas, como as teorias críticas, por exemplo. No discurso, tudo aí está, se não estivesse Paula não poderia vê-lo, mas esse “tudo aí está” todavia não significa estar visibilizado.

Uma das ministrantes do curso, da área da pedagogia, afirmou que não era essa a questão do filme, que no grupo de trabalho deles havia mais mulheres do que homens, assim, indicando que em nenhum momento houve a intenção, da parte deles, de desvalorização da mulher. Aqui podemos entender que a circulação dos discursos sobre o gênero não pode ser considerada como a “ordem do discurso” na contemporaneidade, ainda que exista e seja dizível e visível por uma certa “sociedade de discurso feminista”. Sim, é possível que ele esteja aberto a ver e ela não, pois o discurso se faz na carne tanto quanto nas palavras e para dobrar-se em nós é necessário que nos impacte.

Ainda outros questionamentos nos ocorrem: por que ele se desculpou? E por que ela não viu problema?

As práticas discursivas são compreendidas como essa movimentação e entrelaçamento do dizível e do visível e que farão a constituição dos objetos, dos sujeitos e suas possibilidades, do mundo. Assim, a potência das imagens, como constituidoras das mulheres, é inegável e por isso nos debruçamos nessa análise. Se o discurso verbal que circulou ao longo de toda a formação fazia ouvir um mundo de igualdades – de desejos, capacidades e possibilidades – o visível seguia a (re)atualizar as eternas percepções de homens em lugares de poder e mulheres em lugares de desejos.

A representação da mulher no mundo das artes – aqui especificamente das imagens – há muito tem focado sua lente nos

⁸ As práticas discursivas são compreendidas como essa movimentação e entrelaçamento do dizível e do visível e que farão a constituição dos objetos, dos sujeitos e suas possibilidades, do mundo (CASTRO, 2009).

corpos, na adequação desses ao discurso circulante da beleza, da saúde e do desejo. E, embora também se pontue a possibilidade de diferentes lugares como espaços de educação dos corpos, e compartilhemos de tal entendimento, é inegável que o espaço escolar tem primazia nesse sentido pelo tempo dedicado à escolaridade e, portanto, entendemos a potência de tal espaço na possibilidade de questionamento, desestabilização, desconstrução de redes de significações que normatizam nossos corpos, nossas possibilidades, nossas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, para que outras narrativas de/sobre mulheres tenham o mesmo valor de verdade é fundamental tensionar as forças de poder que proliferam saberes sobre as mulheres, seus espaços e suas possibilidades. Esse tensionamento tem sido constituído de diferentes formas na história feminista, e justamente essas lutas travadas no papel e na carne é que permitem que hoje possamos olhar para esse universo e perceber esses lugares de poder e seus saberes sobre as mulheres.

Discutir e tensionar as verdades produzidas em nosso tempo e reatualizadas em nossas práticas cotidianas sobre as mulheres e seu lugar no mundo da ciência contemporânea é o foco de um trabalho de pesquisa amplo que demanda ouvir as memórias e analisá-las frente à perspectiva de sua genealogia histórica. Neste texto, interessou-nos analisar uma certa pedagogização de um discurso sobre as mulheres em uma determinada demanda de trabalho, qual seja, a engenharia, mas sem descuidar, de falas cotidianas, sistemáticas, “lúdicas” que narram mulheres nos laboratórios, salas de aula, empresas, etc.

A palavra não é jamais fortuita, a palavra, a imagem, o toque são efeitos de uma determinada configuração histórica que nos precede. Na ciência, nos lugares de fazer ciência, nos periódicos para divulgar conhecimentos e/ou informações não está elidido o sujeito do discurso. Não há linguagem técnica que não use as palavras que nos constituíram como seres de linguagem, portanto,

ser mulher cientista é fazer parte de uma rede de significados de mulher e de cientista, portanto, nós mulheres ainda precisamos sim falar sobre isso.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A filosofia do não**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991.

BRASIL. **Censo da educação superior 2013**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 16/06/2016.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um discurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**: ditos e escritos V. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

LACAN, J. **El seminário de Jacques Lacan**: libro 3: las psicosis. 17 reimp. Buenos Aires: Paidós, 2009.

MORANDO, A. **Do incomensurável ao quantitativo**: os discursos de verdade das ciências biológicas na produção de corpos sexuais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2016. 76 f.

NOGUEIRA, C. M. **A feminização no mundo do trabalho**: entre a emancipação e a precarização. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHWENGBER, M. S. V. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, DW. E.; PARAÍSO, M. A. (org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SWAIN, T. N. Invenção do corpo feminino ou “a hora e a vez do nomadismo identitário?” **Textos de História**, v. 8, n. 1/2, 2000.

YANNOULAS, S.C.; VALLEJOS, A.L.; LENARDUZZI, Z.V.
Feminismo e academia. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81,
n. 199, p. 425-451, set./dez. 2000.



AS POTÊNCIAS

AS POTÊNCIAS DO CINEMA ESTUDANTIL NA VISIBILIDADE DAS NARRATIVAS DE GÊNERO PRESENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Luciana Domingues Ramos
Cíntia Inês Boll

INTRODUÇÃO

101

Este estudo aborda as narrativas de gênero presentes em produções escolares participantes de um Festival de Cinema Estudantil. O recorte faz parte da pesquisa de doutorado “A interseção entre Cinema e Educação na narrativa do conhecimento científico: as produções audiovisuais escolares nos festivais de Cinema Estudantil” – integrante do projeto de pesquisa “A tecnologia digital e a cultura da convergência na composição de uma típica enunciação estética em contexto de aprendizagem móvel” – que pretende explorar alguns elementos na interseção entre Cinema e Educação, investigando a relevância dos Festivais de Cinema Estudantil enquanto espaços de divulgação e compartilhamento de saberes e verificando que discursos videográficos e imagéticos estão atrelados às produções compartilhadas nestes eventos.

O contexto de Cultura Digital favorece mecanismos de acesso e disseminação da informação, o que não pressupõe o texto como exclusivo suporte. Segundo Cíntia Inês Boll, Margarete Axt e Daniel Nehme Muller (2019), em composições midiáticas, o componente

estético enuncia-se emaranhado aos demais elementos perceptíveis (como sons musicais, ruídos, palavras e imagens). Para os autores, são outros modos de criação “na atualidade, atraído e conectado a outras narrativas digitais, mesmo quando em relação à produção de trabalhos escolares” (BOLL; AXT; MULLER, 2019, p. 209). A conjuntura é de admissão de múltiplas linguagens, convergentes e compartilhadas em inúmeros formatos. Sendo assim, concepções de educação em contexto de Cultura Digital cujo principal viés seja a promoção de autoria, expressão, voz e cultura colaborativa são relevantes. Para Luciana Domingues Ramos (2020, p. 56):

Esta situação de convergência e compartilhamento que se apresenta é um potente pano de fundo para a aprendizagem e exploração de outros enfoques para o papel dos envolvidos, possibilitando ao estudante, para além da posição de espectador e receptor do conhecimento, um papel ativo nesse processo: autor, produtor e comunicador.

A singularidade na abordagem deste estudo não se evidencia por meio de discussões acerca da importância das diferentes tecnologias e linguagens na e para a educação, mas na observação das potencialidades da interseção entre Cinema e Educação na promoção de enunciações discursivas e ético-estéticas estabelecidas nas produções escolares participantes dos festivais de Cinema Estudantil e destes eventos enquanto espaços de visibilização e compartilhamento de aprendizagens decorrentes dos processos e discussões presentes na escola.

O contorno aqui exposto analisou produções escolares presentes na programação do Festival São Léo em Cine, evento de Cinema Estudantil realizado no município de São Leopoldo, investigando aproximações conceituais destas produções com elementos típicos da Cultura Digital na visibilização de narrativas relacionadas às questões de gênero.

A escolha do festival em relevo se dá pelo cenário do município. De acordo com Ramos (2020), São Leopoldo (Rio Grande do Sul, Brasil) conta há mais de uma década com um

Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) estruturando uma política pública de inclusão digital e fomentando propostas pedagógicas para o uso da tecnologia nas escolas da Rede Municipal. Identificado com o Cinema Estudantil, sendo um dos precursores de políticas de fomento a esta questão, o município oferece diversos festivais e mostras de Cinema Estudantil, sendo um deles – o Festival São Léo em Cine - amparado por lei e “desenvolvido para subsidiar a educação audiovisual nas escolas municipais de São Leopoldo” (CÂNDIDO, 2017). Também dispõe de um Núcleo de Educação Audiovisual (NEA), com o propósito de “promover a produção e a reflexão acerca da linguagem videográfica por meio do desenvolvimento de uma política pública de fomento à produção e à promoção da realização audiovisual dos estudantes da escola pública.” (CAMPOS; LEMOS; RAMOS, 2018).

REFERENCIAL TEÓRICO

Um contexto permeado por tecnologias, como se estabelece em tempos de Cultura Digital, permite um cenário de múltiplas conexões, possibilidades de criação e transformação por diferentes vozes e formatos de narrativa. Para Cíntia Inês Boll (2013, p. 46) “as novas tecnologias oportunizam que textos sejam desconstruídos e reescritos de muitas maneiras diferentes”. Esse contexto também se apresenta à educação, estabelecendo desafios. Para Margarete Axt (2008 *apud* BOLL 2013, p. 40), o desafio que a escola apresenta será o de colocar-se “segundo outros modos de consumir e narrar na Cultura Digital de forma que, ao mesmo tempo, potencialize a imaginação, a criação, a expressão, a construção relacional de convivência e de conhecimento, e desvie do determinante mercadológico”.

Boll (2013) argumenta sobre a necessidade e urgência de se alcançar a posição autoral em tempos de Cultura Digital, onde a enunciação estética seja contemplada em sua singularidade e a escola possa “colaborar para que ela seja incluída, definitivamente, no fluxo educativo midiático, agregando-se-

lhes valor de diferentes ordens (ético-estético-político, além do valor cognitivo em si)” (BOLL, 2013, p. 75).

A potencialidade oferecida em contexto de Cultura Digital rompe com modelos, formatos e concepções que não democratizam o acesso e o compartilhamento do conhecimento, ressaltando que o mesmo não está mais centrado apenas no texto impresso ou confinado entre os muros escolares. Esta nuance possibilita, inclusive, maior integração das comunidades escolares com a academia, impulsionando um movimento de aproximação convergente entre a sociedade e o conhecimento acadêmico:

No processo educativo, a ruptura do legado da escola tradicional e a instauração da abertura do campus de cimento e concreto para o campus virtual, favorecerá a integração da comunidade acadêmica a outras comunidades virtuais, abertas, para o exercício democrático de outras práticas e formas de comunicação docente. (RAMOS; ROSSATO, p. 1048)

O Documento Orientador de Currículo do Território de São Leopoldo (SÃO LEOPOLDO, 2021), construído coletivamente pelos diversos agentes e segmentos de todas as esferas da educação leopoldense, concebe em um dos seus eixos a Cultura Digital como elemento que possibilita o intercruzamento entre “informações e conhecimentos produzidos pela humanidade” (SÃO LEOPOLDO, 2021, p. 75), na medida em que ela maximiza os campos dos saber, desafiando a escola para novas formas de aprender e compartilhar o conhecimento e pensar sobre novas possibilidades para o fazer pedagógico e perspectivas do compartilhamento do que se constrói na escola:

A cultura pode ser compartilhada e atravessa o desejo humano de se comunicar. Para tanto, é preciso haver o desejo de querer fazer, mostrar, compartilhar. Assim, de uma forma ou de outra, a cultura sempre se apresenta narrada, falada, escrita ou desenhada; ela faz parte do desejo das pessoas e das comunidades em perpetuar suas histórias, suas formas de “usar”, “ver” e “praticar” no mundo, com o que estiver disponível, enquanto agente possibilitador de ações criativas. (SÃO LEOPOLDO, 2021, p. 76).

Os curtas produzidos pelos estudantes abordando o conhecimento e temáticas trabalhadas pela escola se apresentam como mais um elemento de compartilhamento de saberes. Sérgio Bairon (2004, p. 102) aponta que “o novo desafio é produzir conhecimento com imagem, som e texto” e amplia essa reflexão apontando para o desenvolvimento de metodologias que sejam adequadas tanto para processos de produção quanto de avaliação do conhecimento científico, ainda fortemente atrelados a produções de tradição verbal escrita:

Portanto, não teríamos mais a matriz verbal em seu formato de escrita impressa como o principal recurso à produção e à oferta do conhecimento desenvolvido. Agora teríamos, como fruto de uma revisão da metodologia tradicional anunciada acima, a incumbência de produzirmos nosso pensamento a partir de uma ‘leitura’ e de uma criação hipermidiática. (BAIRON, 2004 p. 103).

Bairon (2004, p. 104) propõe a adoção de uma taxonomia para as estruturas digitais aplicáveis tanto a temas teórico-documentais como técnico-metodológicos para a criação, produção e avaliação de trabalhos científicos em hipermídia (quadro 1).



Quadro 1: Estruturas digitais aplicáveis em criação, produção e avaliação de trabalhos científicos em hipermídia

TEÓRICO DOCUMENTAIS	ARGUMENTO (objetivos) É o direcionamento temático que, segundo o autor, é o momento do planejamento do “contexto imagético” das interações (p. 104).	
	ENTORNO (recursos) O que torna possível o encontro da estética e do conceito. Momento fundamental da configuração hipermidiática, através da utilização de “estruturas digitais de criação híbrida de imagens, áudios, vídeos e programas” (p. 104).	
	RELAÇÃO ENTRE PROGRAMAÇÃO DE AUTORIA E EXPRESSIVIDADE HIPERMIDIÁTICA (premissa/conteúdo) Condições possíveis da relação entre variáveis e funções de programação e uma expansividade hipermidiático-signica dos conceitos e premissas teóricas que foram adotados pela obra científica em questão.	
TEÓRICO METODOLÓGICO	CONTEXTO DAS IMAGENS	Imagens citadas
		Imagens Manipuladas
		Imagens Reticulares
	ÁUDIOS	Locuções e locucionários
		Transição
		Rotatividade signica em texturas musicais
Cacos		
	Randomismo	

Para Pierre Lévy (1999), a cibercultura se estabelece na relação da humanidade com o saber, onde o processo demanda a composição de uma inteligência coletiva:

Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 158).

Cintia Boll, Ricardo Lopes e Nádila Luchini (2017) apontam outro entrelaçamento se apresentando - para além de uma inteligência coletiva - em direção a uma inteligência conectiva e interativa, típica dos tempos da Cultura Digital, onde as possibilidades cognitivas de criação, estejam além de imagens sons e textos. Para os autores, as possibilidades incluem uma multiplicidade de estilos e discursos dialógicos compartilhados, no qual o atrator se estabelece como um componente significativo. Os atratores “encenam enigmas silenciados: são enigmas somatizados para serem apresentados em um ambiente particular, a um público específico” (CANEVACCI, 2008, p.40). O atrator fixa os sentidos e “nos paralisa e nos instiga a decifrá-lo” (BOLL, 2013, p. 64)

107

Para Boll, Axt e Muller (2019) no processo comunicacional em tempos de Cultura Digital os atratores reverberam os elementos culturais do cotidiano, estabelecendo possibilidades educacionais e dialógicas:

Quando o atrator tende a convergir sentidos implicados aos contextos educacionais, convidando a todos a apreciarem intencionalidades, uma inteligência conectiva está emergindo enquanto produção enunciativa. A possibilidade dialógica (multidirecional) acontece nesse nó de múltiplos sentidos produzido pelo atrator, em direção a uma inteligência conectiva vivida nessa tensão dos sentidos entre todas as vozes participantes, impelindo-os a produzir sentidos. (BOLL; AXT; MULLER, 2019, p. 208)

Existe uma potência criadora fortalecendo o ensino e a construção do conhecimento:

As possibilidades criadoras, entrelaçadas aos dispositivos cada vez mais móveis, nos apresentam fronteiras cada vez mais difíceis de serem visualizadas apenas do ponto de uma dimensão técnica e crítica (especialmente hoje) na criação (especialmente digital) dos trabalhos escolares. (BOLL; LOPES; LUCHINNI, 2017, p. 961)

Esta conjunção de elementos expostos estabelece um convite a minuciar a potência do universo comunicacional e da enunciação ético-estética do que é construído na escola. Nesse contexto, tomaremos as produções presentes na programação do Festival São Leo em Cine como produtos de compartilhamento do conhecimento e dos saberes construídos na escola e, portanto, carregados de sentidos relativos a estes processos.

108 | Outro eixo presente no Documento Orientador de Currículo do Território de São Leopoldo (SÃO LEOPOLDO, 2021) é o de Direitos Humanos, abarcando a abordagem das relações de gênero e sexualidade. O documento orienta que as ações desenvolvidas pelas comunidades escolares e pelo poder público “contemplem a diversidade, incluindo debates sobre o conceito de corpo biológico e de corpo cultural, destacando e valorizando a pluralidade dos sujeitos que precisam ser aceitos nas suas singularidades” (SÃO LEOPOLDO, 2021, p. 61), adequando estas questões às faixas etárias dos estudantes. Nessa perspectiva o documento entende que:

As questões de sexualidade podem ser abordadas, de acordo com os interesses manifestados pelos/as estudantes, levando em consideração a faixa etária, para a criação de metodologias que possibilitem a interlocução entre a temática e a curiosidade em aprender sobre si, sobre o próprio corpo e suas limitações. Discutir gênero e sexualidade rompe com a ideia de que apenas algumas áreas do conhecimento são legítimas. Nesse sentido, entender gênero e sexualidade como categoria analítica que descreve o tecido social em uma perspectiva histórica e cultural faz com que não tenhamos apenas o olhar da Biologia, por exemplo. (SÃO LEOPOLDO, 2021. p. 61).

A estrutura social, configurada pelo estabelecimento de normas de regularidade, atua sob uma condição de naturalização de

determinadas relações, posturas e comportamentos em desfavor de outras. Na escola, o padrão heteronormativo se apresenta naquilo que é oferecido e exigido dos estudantes, reforçando o preconceito e a discriminação sobre as demais expressões de gênero e sexualidade que não sejam as heteronormativas. Além disso, o currículo é atravessado por valores e estereótipos que reproduzem essa estrutura social.

Ainda que este seja um quadro comum no contexto escolar, também se revela a possibilidade de a escola ser um espaço de promoção do debate acerca de pautas baseadas em preceitos como diversidade e respeito à dignidade humana, visando uma vivência igualitária no desenvolvimento dos estudantes. A escola, para atuação nesse contexto, ainda necessita de auxílio, investimento e programas de formação, que sejam elementos qualificadores de uma educação igualitária e profilática na diminuição de panoramas permeados pela violência, o machismo, o sexismo e a homofobia/transfobia.

Para Marco Antonio Torres, Rubens Gonzaga Modesto e Thaynara Martins da Costa Menezes (2020) o discurso transfóbico é danoso no contexto educacional, dificulta a percepção acerca da existência para além da cisheteronormatividade, o que precisa ser problematizado, “principalmente ao se considerar a função regulatória que a educação escolar tem nas dinâmicas sociais contemporâneas.” (TORRES; MODESTO; MENEZES, 2020, p. 123). Ainda apontam que:

A produção de uma verdade trans tem sido um ato de coragem dessas pessoas que não desistem de serem fiéis ao que “são” e a potência do que podem se tornar. Como todos/as os/as demais, as pessoas trans se constituem, em interdependências sociais, a partir de seus paradoxos, ou seja, na singularidade de nossas existências em que o outro se torna imprescindível.

Segundo Jimena Furlani (2005), a escola se evidencia como importante dispositivo de normalização da heterossexualidade e de padrões definidores dos gêneros masculino e feminino, sendo que toda representação implicaria em modelos construídos por

meio da linguagem que o currículo escolar produz, permeado de processos que garantem além da reprodução de determinadas identidades, também a possibilidade de incluí-las ou excluí-las:

Há, indiscutivelmente, nítidas implicações pedagógicas e curriculares nas conexões entre identidade, diferenças e representação. Com o propósito argumentativo, pergunto: como uma pedagogia da sexualidade e do gênero pode ser pensada no currículo escolar? Como, na educação sexual, poderiam ser questionados os sistemas e as formas dominantes de representação da identidade e da diferença? Como a Educação Sexual, a partir da discussão das identidades excluídas, pode atuar nos mecanismos de minimização das desigualdades sexuais e de gênero? Como cada diferença e identidade, sexual e de gênero, são representadas no currículo escolar? Como a educação sexual, em todos os níveis de ensino, pode problematizar o sexismo, o machismo, a misoginia, o racismo e a homofobia? (FURLANI, 2005, p. 236)

110

Patricia de Jesus Santos e Edmacy Quirina Souza (2010) consideram que a Educação, sobretudo na relação com a primeira infância, se estabelece como um campo significativo para estudos relacionados ao gênero, visto como um mecanismo de inserção dos meninos e meninas no mundo social, permeado por relações como machismo e sexismo:

Desde o nascimento, meninas e meninos são vítimas de construções sociais que irão determinar suas atitudes, gestos, valores e opiniões de acordo com seu sexo. Se for menina provavelmente vai ser educada para exercer funções domésticas, serão estimulados sentimentos de delicadeza, amor e fragilidade. O menino, por sua vez, para ser o provedor do lar, corajoso e aventureiro. Essa educação só é possível devido a práticas sexistas. Através desse mecanismo são legitimadas as diferenças de gênero de forma natural e imperceptível, a sociedade em si contribui de maneira bastante eficaz nesses estereótipos que acabam distanciando meninas e meninos, a família, a escola, a religião, todas possuem uma parcela de responsabilidade. (SANTOS; SOUZA, 2010, p. 2).

Santos e Souza (2010, p.08) refletem sobre a necessidade de um olhar na escola que, desde o início, ultrapasse uma concepção sexista de sociedade, onde é substancial o papel dos professores, possibilitando a quebra de estereótipos e uma

perspectiva de educação igualitária a partir de suas propostas pedagógicas:

Os brinquedos e brincadeiras, um dos principais meios de socialização entre meninas e meninos, que são fundamentais nesse espaço, também contêm seus significados, tal momento deveria ser utilizado para estimular as crianças com sua criatividade e liberdade, porém, ele é igualmente manipulado pelas construções sociais. Prova dessa situação está desde o seu nascimento, onde o primeiro brinquedo oferecido para a menina é uma boneca, no qual o adulto de forma imperceptível estará treinando-a para ser dona de casa e cuidar dos filhos no futuro, estimulando a fragilidade, delicadeza e submissão, sentimentos intitulados como femininos. (SANTOS; SOUZA, 2010, p.8).

Bianca Bueno do Nascimento, Rosiane Silveria Rodrigues Veloso Amorim e Diomar das Graças Motta (2016, p. 1) afirmam que o “sexismo se expressa em toda atitude de preconceito e discriminação fundamentada no sexo das pessoas, atingindo homens e mulheres através da distinção de papéis e condutas sociais”, sendo necessário perceber sua presença no espaço escolar e uma lacuna de estudos que tratem para além das implicações e consequências. As autoras reforçam a existência de lacunas a serem preenchidas pelo meio acadêmico, que apontem caminhos e soluções para esse cenário e observando que o sexismo estabelece modelos que criam estereótipos sobre o que é ser homem ou mulher, atuando de maneira horizontal e agredindo aos homens e às mulheres ao estabelecer condutas por sexo:

O sexismo ainda é um problema social crônico. As pessoas são segregadas em papéis sociais distintos de acordo com seu sexo e tem seu potencial humano e de desenvolvimento limitado por isso. A socialização para papéis distintos entre homens e mulheres é uma realidade que permeia toda a sociedade. Logo, ainda que os livros didáticos ofereçam um material livre de sexismos e outras formas de preconceito, isso não significa que o setor educacional estará livre de tal problemática, pois mesmo que a escola trabalhe no sentido de fomentar o respeito à igualdade entre todos e de inúmeras formas, ainda assim ela é uma instituição que está inserida no corpus da sociedade, e como tal, sujeita as suas inclinações discriminatórias. O que vai ser decisivo para a mudança da realidade sexista é a forma como a comunidade

escolar se relaciona com este problema. A postura precisa ser no sentido de desnaturalizar os estereótipos de gênero e problematizá-los sempre. Para tal, é preciso o esforço para uma produção teórica mais ampla que preencha as lacunas e passe de pesquisas que apenas denunciem, para pesquisas que tragam e apontem caminhos e soluções. (NASCIMENTO; AMORIM; MOTTA, 2016, p. 6)

Fernando Seffner (2013), ao abordar o enfrentamento do regime da heteronormatividade no espaço escolar, discute os “desafios enfrentados quando se busca modificar os regimes de desigualdade na escola envolvendo atributos de gênero e sexualidade” (SEFFNER, 2013, p. 145) e apresenta como principal hipótese que as ações da escola parecem valorizar a diversidade sem tocar em questões referentes à heteronormatividade e com poucos avanços relativos à valorização da multiplicidade:

O que em geral se observou nas cenas escolares, e que em parte caracteriza os discursos que operam com o conceito de diversidade, é um “estacionamento” da discussão na valorização do múltiplo, do diverso, do plural, aproveitando então para fazer uma apologia a favor da aceitação da diversidade, da demonstração da riqueza que está contida na diversidade e do aprofundamento daquilo que tem sido chamado de política das identidades. (SEFFNER, 2013, p. 157).

Mesmo assim, avalia como válidas as reflexões acerca do monitoramento de ações deste tipo, visto que elas podem estimular “a reflexão teórica acerca das categorias conceituais e das estratégias em que tais ações se baseiam” (SEFFNER, 2013, p. 146). Para o autor, as questões relacionadas à diversidade e combate à homofobia estão estritamente relacionadas a valores morais e religiosos, tanto na sociedade em geral, quanto no espaço escolar (SEFFNER, 2013, p. 146), e estabelecidas a partir de uma trama conceitual que compreende muitas articulações e nuances:

Na estruturação das ações de combate à homofobia no espaço escolar, articula-se uma rede conceitual que envolve categorias como diferença, diversidade, inclusão, igualdade, desigualdade e visibilidade, em associação com as categorias do campo específico: gênero, sexualidade e masculinidades no espaço escolar. (SEFFNER, 2013, p. 147).

Seffner (2013, p. 151) observa que aos professores carece uma conversão das experiências em reflexão, o que acaba por alimentar um circuito de insatisfação. Nesse sentido, haveria demanda para a formação de professores pesquisadores que sejam capacitados para refletir sobre suas contextos e práticas, sentindo-se produtores de conhecimento e gerando uma boa experiência docente. Em sua publicação, o autor configura os títulos e subtítulos com bordões de um personagem heroico e atrapalhado, popular na televisão, para ilustrar que apesar de bem intencionadas, algumas ações da escola podem ser identificadas como equivocadas, contribuindo para reforçar referências heteronormativas:

O motivo pelo qual são utilizadas expressões desse personagem revela a origem dos equívocos e apuros que, em meu entender, cercam muitas ações de combate à desigualdade e à homofobia no ambiente escolar: mesmo feitas com ótimas intenções, elas por vezes levam a resultados atrapalhados, e isso talvez se deva ao fato de que as boas intenções contêm em si algo de ingenuidade para com os mecanismos da heteronormatividade. (SEFFNER, 2013, p. 147).

Ainda que equivocadas ou pouco exploradas, essas discussões atravessam o ambiente escolar gerenciadas pelos seus sujeitos estudantes e professores. Muitas vezes são produzidos e reproduzidos discursos e enunciações que visibilizam a forma com que se dão estes atravessamentos no espaço escolar. Tomando um cenário de Educação em contexto de Cultura Digital, percebe-se um campo vasto a ser observado, detalhado e entendido.

Carmen Silvia Rial (2005, p. 130) defende que há muito a explorar no que diz respeito ao cruzamento entre mídia, gênero e sexualidade, e no reconhecimento de que discursos são influenciados pelas representações de gênero, visto que ainda existe uma percepção recorrente sobre a mídia, sempre abordada de forma que se estabeleça o quanto ela é nociva:

Esta nocividade ocorre especialmente em relação às crianças, às mulheres e às camadas subalternas da população, vistas como mais vulneráveis à sua retórica. A TV é vista como deturpadora de mentes infantis. Seus efeitos perniciosos são mais presentes

quando aborda certas temáticas, como a violência e as relações de gênero: é vista como incitadora da violência e deturpadora da imagem da mulher. (RIAL, 2005, p. 107-108).

Ponderamos, então, sobre a potência existente no cruzamento mídia, gênero e sexualidade pontuado nas narrativas que se apresentam em produções audiovisuais escolares para o entendimento de que percepções e vivências dos estudantes se estabelecem nessas representações e, por consequência, de que modo a escola se afirma enquanto espaço para a construção destas percepções.

PERCURSO METODOLÓGICO

114 | A investigação parte de um mapeamento realizado na programação das edições do Festival São Léo em Cine, realizadas de 2015 a 2021 e promovidas pelo Núcleo de Educação Audiovisual (NEA) da Secretaria de Educação de São Leopoldo (SMED/SL), apurando produções permeadas por uma proposta de pesquisa, comunicação e criação de conteúdo que abordassem questões de gênero como escopo central de suas narrativas.

Diante deste cenário, foi estabelecida uma abordagem de pesquisa na internet, tomando a internet como mídia e tendo como objeto o conteúdo gerado por consumidor 2.0, a partir do universo das produções do Festival, disponibilizadas pelo NEA no Youtube. Como recorte amostral, as publicações foram selecionadas por amostragem intencional, por critério pré-definido (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011). Buscou-se, então, analisar aproximações e afastamentos conceituais com o referencial teórico apresentado.

A opção por uma apuração nas publicações realizadas na internet oportuniza, segundo as autoras, uma riqueza de nuances a serem analisadas, sem que seja necessário abandonar a perspectiva empírica, mas oportunamente reformular questões metodológicas:

O cientista de hoje se encontra diante de uma oportunidade magnífica. A internet coloca o mundo social, em todo o seu desarranjo e complexidade, na soleira da sua porta. Os métodos empíricos e as

teorias simplistas da metade do século vinte parecem inadequados para desatar esse nó górdio. E podem muito bem ser. Porém, isso não implica abandonar a perspectiva empírica, mas reinventar nossos processos e técnicas. (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p.11).

O estudo aborda a internet como mídia, balizado por conceitos como convergência e Cultura Digital, tendo como campo as redes sociais e plataformas de publicação do festival em questão e como objeto de estudo o conteúdo gerado e publicado nestas plataformas. Sendo uma prática de busca por conteúdo público, o estudo não necessita de nenhum tipo de consentimento. A questão ética da validade da análise de produções públicas na internet para a realização de estudos é justificada por Malin Sveningsson Elm (2009 *apud* FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 21), onde é possível classificar o nível de privacidade dos ambientes online: o nível público que é aberto a todos, o nível semipúblico que requer cadastro ou participação, o nível semiprivado que exige convite ou aceitação e o nível privado que necessita de uma autorização direta. Nesse sentido, conteúdo disponibilizado em plataformas abertas e modo público pode ser relacionado, utilizado e analisado pelos pesquisadores “sem necessidade de autorização das pessoas que os originaram, ou às quais eles dizem respeito” (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 21).

115

Ainda assim, tanto o NEA como sua mantenedora – SMED/SL – foram comunicados sobre a realização do mesmo e colaboraram com a cedência da documentação e fichas técnicas das produções analisadas no mapeamento e têm ciência das ações realizadas, bem como são atualizados sobre seus resultados.

O estudo, de caráter qualitativo, realizou um levantamento amostral com amostragem intencional, definida por critério, o que, conforme Frago; Recuero; Amaral (2011), é importante em pesquisas que envolvem objetos de origem recente, caso de um estudo direcionado às demandas da educação em contexto de Cultura Digital, além disso, a amostragem deste tipo de estudo não considera a relevância da quantidade amostral e sim de elementos a serem deliberadamente selecionados:

A pesquisa qualitativa visa uma compreensão aprofundada e holística dos fenômenos em estudo e, para tanto, os contextualiza e reconhece seu caráter dinâmico notadamente na pesquisa social. Nesse contexto, o número de componentes da amostra é menos importante que sua relevância para o problema de pesquisa, de modo que os elementos da amostra passem a ser selecionados deliberadamente, conforme apresentem as características necessárias para a observação, percepção e análise das motivações centrais da pesquisa. (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011, p. 67).

116 | Ao ambicionar a análise de produções de conteúdo digital escolar, este estudo abordou a proposta de um Festival de Cinema Estudantil de São Leopoldo, cidade localizada ao sul do Brasil. A seleção das produções especificamente se deu por meio de um mapeamento, no qual foram verificados elementos relacionados às narrativas voltadas a questões de gênero. Foram analisadas sete edições (de 2015 a 2021), que compreendem em sua programação o total de trezentos e oitenta e um curtas metragens produzidos por alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos da rede pública de São Leopoldo. Os curtas apresentam duração de poucos segundos até vinte minutos, sendo que a grande maioria deles apresenta menos de cinco minutos, devido ao tempo exigido a partir da edição de 2017 ter sido restrito a seis minutos, no máximo.

A programação das edições foi analisada juntamente com os cartazes, sinopses e fichas técnicas. Além disso, na inscrição do festival também é exigido um relato pedagógico do curta, onde as escolas apresentam como se deu o processo de produção. Foram observados nos relatos se foi realizado algum tipo de pesquisa para a produção e como se deu a abordagem das questões de gênero narradas pelos estudantes nos filmes. Também foram mapeadas as temáticas das produções, sendo elaborado um quadro com as produções que abordam questões de gênero.

Por fim, duas produções foram selecionadas para análise, onde foram identificados os seguintes elementos: argumento, entorno e premissa (BAIRON, 2004), atratores e os conectores culturais ressonantes na produção (BOLL; LOPES; LUCHINNI, 2017), relacionados às questões de gênero.

RESULTADOS

No mapeamento, foram verificadas sete edições (de 2015 a 2021), compreendendo em sua programação o total de trezentos e oitenta e um curtas-metragens produzidos por estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Foram apontadas produções que contemplaram em suas narrativas temáticas relacionadas às questões de gênero/sexualidade (tabela 1).

Tabela 1: mapeamento das produções audiovisuais escolares nas sete edições da mostra de cinema estudantil.

Ano	Edição	Total de produções	Produções com temática de gênero/sexualidade
2015	I São Leo em Cine	31	7
2016	II São Leo em Cine	61	15
2017	III São Leo em Cine	73	13
2018	IV São Leo em Cine	66	15
2019	V São Leo em Cine	62	8
2020	VI São Leo em Cine	29	4
2021	VII São Leo em Cine	59	11
TOTAL DE PRODUÇÕES		381	73

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

Observa-se na tabela a robustez do Cinema Estudantil na rede municipal leopoldense e das políticas públicas de fomento à educação audiovisual adotadas pelo município. Ainda que se possa observar uma considerável diminuição nas produções do ano de dois mil e vinte, por conta da pandemia de Covid-19 e do ensino

remoto¹, o festival ocorreu porque as produções aconteceram mesmo em cenário de dificuldade para as escolas. Isso denota o engajamento das comunidades escolares ao Cinema Estudantil. Também é possível observar que todas as edições contaram com produções abordando alguma temática relacionada a gênero/sexualidade em suas narrativas, totalizando quase vinte por cento do total de produções que já configuraram na programação do festival.

Ainda no mapeamento, em cada edição foram identificadas as produções envolvendo essas narrativas, especificando as temáticas abordadas e os níveis de educação envolvidos na produção - Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais ou EJA (quadro 2).

Quadro 2: produções que abordaram temáticas de gênero no festival são leo em cine.

2015		
Produção	Nível	Temática
Acolher	Anos Finais	Violência Doméstica
Alice	Anos Finais	Sexismo / Violência Doméstica / Relacionamento abusivo
Entrelaços	Anos Finais	Relacionamentos / Machismo
A face ocult@	Anos Finais	Violência de Gênero / Feminicídio
Será?!	Anos Finais	Sexismo / Homofobia / Bullying
Tá envolvido	Anos Finais	Machismo / Empoderamento feminino
Venha ver o por-do-sol	Anos Finais	Relacionamento abusivo / Feminicídio

¹ No início de 2020, o planeta foi acometido por uma doença infecciosa e multissistêmica, causada por um vírus (COVID-19) que apresentava uma elevada taxa de contágio e ampla sintomatologia. Este quadro implicou em medidas de distanciamento social e, inclusive, quarentena compulsória à população de diversos países ao redor do mundo. Para a Rede Pública de São Leopoldo, o ensino se manteve em modalidade remota durante o ano de 2020 e semipresencial no ano de 2021. Mais informações sobre a COVID-19 estão disponíveis no site da Organização Mundial da Saúde (OMS): <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

2016		
Somos todos vermelhos por dentro	Anos Finais	Diversidade
A dama e o Vagabundo	Anos Finais	Relacionamento abusivo / violência doméstica
Afro Hair	Anos Finais	Empoderamento feminino / Estereótipos de gênero
Amor acima de qualquer coisa	Anos Iniciais	Relacionamentos / Diversidade
Amores impossíveis	Anos finais	Relacionamentos / Diversidade
Anatomia feminina e DNA	Anos Finais	Diversidade / Estereótipos de gênero
Bullying: você não é melhor por oprimir alguém	Anos Finais	Diversidade
Lucy	EJA	Estereótipos de gênero / Violência de gênero
Mal-me-quer & Bem-me-quer	Anos finais	Homofobia/Violência de gênero
Menina Girafa e Menino formiga	Anos Finais	Diversidade / Estereótipos de gênero
Pacto de amor	Anos Finais	Relacionamento / Homofobia
Pode isso, Arnaldo?	Anos Iniciais	Sexismo / Estereótipos de gênero
Quando eu crescer	Anos Finais	Diversidade
Saia curta	Anos Finais	Sexismo / Estereótipos de gênero / Empoderamento feminino
Sempre Acreditar	Anos Finais	Diversidade / Estereótipos de gênero / Machismo / Sexismo
2017		
Amargo fim	Anos Finais	Bullying / Sororidade
O espelho vaidoso	Anos Finais	Padrões de beleza / Sororidade

Brinquedo de menina ou brinquedo de menino?	Anos Iniciais	Sexismo / Estereótipos de gênero
Que amor é esse?	Anos Finais	Sexismo / Machismo / Relacionamentos / Relacionamento abusivo
A menina que roubava Pedros	Anos Finais	Relacionamentos / Sexismo / Empoderamento Feminino
A menina invisível	Anos Finais	Sexismo / Machismo
A nerd	Anos Finais	Relacionamentos / Sexismo / Sororidade
O que eu ganho com isso?	Anos finais	Bullying / Sexismo / Sororidade
Razões para viver	Anos Finais	Bullying / Sexismo / Padrão de beleza
Reasons to live	Anos Finais	Sexismo / Bullying / Mulheres no esporte/futebol
Amor e amizade	Anos Finais	Sexismo / Mulheres no esporte / Relacionamento / Sororidade
Não diga como devo ser, apenas pense como me respeitar	Anos Finais	Machismo / Sexismo / Empoderamento feminino

2018		
Amor é amor	Anos Finais	Relacionamentos / Diversidade
Casos de maternidade e paternidade	EJA	Sexismo / Machismo / Maternidade
Certo pelo certo	Anos Finais	Machismo / Violência doméstica
Amor sim, homofobia não	Anos Finais	Homofobia
Grêmios estudantis	Anos Finais	Empoderamento feminino
Mulher curta EJA	EJA	Machismo / Relacionamento abusivo / Violência doméstica
O padrão	Anos Finais	Sexismo / Padrão de beleza / Transtornos de imagem / Transtornos alimentares

Onde ela está?	Anos Finais	Violência Doméstica
Imagem é tudo	Anos Finais	Padrão de beleza e de heteronormatividade
Olhar da igualdade	Anos Finais	Diversidade
Feio é ter preconceito	EJA	Homofobia / Estereótipos de gênero
Tri diferente	Anos Finais	Diversidade
Homem não chora (?)	Anos Finais	Machismo / Sexismo / Heteronormatividade
Menina não pode?	Anos Finais	Sexismo / Machismo / Mulheres no esporte
Os nós	EJA	Direitos Humanos / Sexismo / Machismo

2019		
Jogar igual guria!	Anos Finais	Sexismo / Machismo / Mulheres no esporte
Somos todos Maria	Anos Finais	Sexismo / Machismo / Empoderamento feminino
Direito de amar	Anos Finais	Relacionamentos
Ao contrário	Anos Finais	Heteronormatividade / Sexismo / Estereótipos de gênero
Histórias de grandes mulheres	Anos Finais	Empoderamento feminino
Por trás da venda	Anos Finais	Relacionamento abusivo / violência doméstica / Feminicídio
As escolhas de Ricardo	Anos Finais	Machismo / Violência doméstica / Estereótipos de gênero
Quebrando barreiras	Anos Finais	Machismo / Sexismo / Estereótipos de Gênero

2020		
A lanceirinha negra	Anos Iniciais	Sexismo / Estereótipos de Gênero

Até as princesas soltam pum	Ed. Infantil	Sexismo / Estereótipos de Gênero
Eu não sou uma mulher?	Anos Finais	Machismo / Sexismo / Estereótipos de gênero / Direitos Humanos
Social	EJA	Transfobia

2021		
(Trans)formação	EJA	Transfobia
Nem tudo é o que parece	Anos Finais	Estereótipos de gênero
O que eu vou ser	Ed. Infantil	Estereótipos de gênero
Amigos do Infantil 4	Ed. Infantil	Diversidade
Nasce, enfim, Arthur!	Anos Finais	Transfobia / Homofobia / Visibilidade trans
Família Feliz SQN	Anos Iniciais	Violência doméstica / Machismo / Sexismo
Anorexia	Anos Finais	Sexismo / Transtorno de imagem / Estereótipos de gênero
Cristiane	Anos Finais	Machismo / Feminicídio / Violência de doméstica e de gênero
Grêmio Estudantil Marielle Franco	Anos Finais	Diversidade / Empoderamento feminino
A verdade sobre a dança	Anos Iniciais	Estereótipos de Gênero
Não se engane	Anos Finais	Sororidade / Estereótipos de gênero

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

Ao analisar as produções listadas e suas respectivas temáticas, é possível observar que embora as discussões estejam em maioria situadas nas produções dos estudantes dos Anos Finais, percebe-se alguns movimentos na Educação de Jovens e Adultos e nos Anos Iniciais, sendo a adesão por parte da Educação Infantil a mais recente. Observa-se também a recorrência de narrativas sobre machismo, estereótipos de gênero e relacionamento

abusivo, embora já estejam perceptíveis outras nuances como sororidade e transfobia.

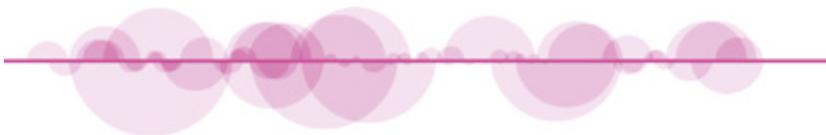
Duas produções foram selecionadas para a unidade amostral por, além de relação com as temáticas de gênero presentes em suas narrativas, apresentarem em seus relatos pedagógicos um processo de ação e produção pautados na realização de pesquisa com os estudantes, sendo verificados os elementos premissa, argumento, entorno e atratores (figura 1). Os curtas se chamam “*Nasce, enfim, Arthur*” – projeto realizado em 2021 por estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tratando de visibilidade trans, transfobia e processo de transição – e “*Brinquedo de menina ou brinquedo de menino?*”, realizado em 2017 por estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando questões sexismo e estereótipos de gênero.



Figura 1: elementos identificados nas produções analisadas.
Fonte: elaborado pelas autoras.

ANOS FINAIS: NASCE, ENFIM, ARTHUR

A produção de 2021, fruto de uma pesquisa e um roteiro colaborativo baseado em uma história real, apresenta o processo de transição de um adolescente (quadro 3). Inicialmente, uma sequência de telas brancas e pretas apresenta os créditos, destacando com cores algumas palavras como “real” e “Arthur”.



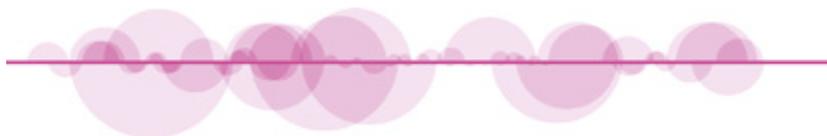
Quadro 3: sinopse do curta “nasce, enfim, arthur”

2021 – Ficção – Brasil – Cor – 6’18”

O filme é baseado em fatos reais e narra a trajetória de Arthur que, ao reencontrar uma amiga de infância, começa a fazer uma retrospectiva da sua vida, pois durante o tempo que passaram distantes muita coisa mudou. Inicia-se, assim, uma reflexão dos conflitos que ele teve que enfrentar durante seu processo de transição de gênero para ser quem ele é hoje e sempre foi.

Fonte: nasce, enfim, Arthur (2021)

Aparece em fundo preto uma sequência de frases e expressões, escritas em letras brancas. O curta apresenta o processo de transição do adolescente Arthur e as vivências e estranhamentos por parte dos envolvidos na trama. Destaque para uma cena onde Arthur, já tendo passado pela transição, conversa por um aplicativo de mensagens com uma ex-colega. Ao trocarem fotos antigas, a menina questiona se ele conhece Diennifer, que aparece na primeira foto trocada por eles. A tela escurece e surgem imagens em *fade*, onde Arthur vai narrando seu processo de transição, com todas as nuances e dificuldades enfrentadas, bem como seu sentimento por ter vivido esse processo. Na última cena, Arthur aparece em primeiro plano quebrando a quarta parede e olhando fixamente para a câmera, como se a mesma fosse um espelho, uma voz em *off* destaca: “*Enfim, Arthur. Literalmente*”. O curta encerra com um frame em pausa do protagonista de costas enquanto outras falas, vão compondo a inserção dos créditos finais. As falas apresentadas remetem à abertura, mas em contraponto ao que inicialmente foi narrado (quadro 4).



Quadro 4: sequência de frases utilizadas na abertura e nos créditos do curta

ABERTURA	CRÉDITOS
“Não gosto nem de olhar, será que não tem medo de apanhar na rua?”	“Não gosto nem de olhar as notícias. Mais uma pessoa sendo assassinada por causa da transfobia.”
“Que desperdício! Está estragando o corpo dela”	“Que desperdício perder tempo se preocupando com a orientação sexual dos outros”
“É o fim da picada querer usar o banheiro masculino!”	“Isso é falta de respeito, fazer bullying só porque é trans.”
“Mas é homem que virou mulher ou mulher que virou homem?”	“É o fim da picada que um homem trans não possa usar o banheiro masculino.”
“Isso é falta de respeito. Nasceu mulher, é mulher e ponto!”	As únicas pessoas estranhas, são as que não amam ninguém.”
	“Aceitar é uma escolha sua. Agora, respeitar, é dever de todos.”
	“Ninguém vira nada. Ninguém escolhe ser hétero ou homossexual, bissexual, ou trans. Simplesmente são.

Fonte: nasce, enfim, Arthur, 2021.

De acordo com a sinopse e o relato pedagógico do curta, o argumento foi apresentado por alunos do 9º ano com a ideia de discutir sobre a transição do corpo no processo de transformação de um transgênero. O roteiro foi colaborativo e contou com a participação de um adolescente trans, no qual a história do curta foi inspirada. O relato também aponta que o filme foi realizado à distância, onde o processo de montagem contou com sequências de vídeo e fotografia, organizadas por aplicativos de mensagem. A ficha técnica aponta sobre a importância da produção como um material rico, visto que serve como um importante registro, onde o protagonista relata com sinceridade e emoção sobre seu processo, as dificuldades que teve e que ainda enfrenta com esta questão.

IV.1.1. OS CONECTORES CULTURAIS QUE RESSOAM NA PRODUÇÃO

As temáticas da transição e da transfobia não foram abordadas em muitas produções audiovisuais presentes nas edições do São Leo em cine. A questão da heteronormatividade e da padronização estética dos corpos são mais frequentes. A referência aos comportamentos transfóbicos apresentados na abertura do curta e – posteriormente no encerramento – o contraponto a essas falas remetem aos discursos inflamados e obscuros das redes sociais, vivenciados pelos próprios envolvidos na produção. Para Monica Lucia Gomes Dantas e André de Faria Pereira Neto (2015), a violência está presente em todas as esferas sociais, embora alguns grupos estejam em uma condição de maior vulnerabilidade e realizando uma observação etnográfica do ambiente virtual, observaram as diversas nuances do discurso homofóbico, tal qual ocorre em outras esferas de diálogo ou interação social:

126

A homofobia praticada online não difere da que pode ser observada em outros ambientes. A escola, os serviços de saúde, outros serviços públicos e privados, e outras instituições da vida offline reproduzem o preconceito. O discurso homofóbico pode tornar-se evidente na maioria dos locais de trabalho, de sociabilidade e em outros ambientes. (DANTAS; NETO, 2015, p. 36).

Além disso, no curta existe a referência à Diennifer – antes da transição de Arthur – por meio de uma cena que apresenta uma fotografia de estúdio, onde Diennifer posa de vestido enfeitado e um acessório no cabelo, referenciando a estética de uma princesa de contos de fadas. Refletindo a respeito, trazemos a colaboração de Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), que nos apontam sobre como os significados de gênero vão se apresentando e se impondo aos meninos e meninas, conforme as expectativas da sociedade para com seu comportamento e com a estética de seus corpos, mantendo um modelo binário:

As preferências são construídas e a classe de pré-escola observada tende a contribuir para que as crianças pequenas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição.

O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. (VIANA; FINCO, 2009, p.280).

Os referenciais de modelos sexistas e binários masculino-feminino replicados em cenas cotidianas da escola, podem impulsionar a problematização deste contexto e, junto aos alunos, mobilizar o debate, como no caso da segunda produção selecionada para análise.

ANOS INICIAIS: BRINQUEDO DE MENINA OU BRINQUEDO DE MENINO?

A produção de 2017 (quadro 5), realizada com estudantes dos Anos Iniciais, utiliza como pano de fundo uma situação corriqueira na escola para apresentar uma discussão acerca de sexismo e estereótipos de gênero. O olhar infantil incide sobre a resolução de um conflito entre colegas na hora do brinquedo.

127

Quadro 5: sinopse do curta.

BRINQUEDO DE MENINA OU BRINQUEDO DE MENINO? 2017 – Ficção – Brasil – Cor – 3'42''

Será que existe brincadeira de menina e brincadeiras de menino? Ou tudo é brincadeira de criança? O que fazemos para que isso aconteça? E o que podemos fazer para mudar a desigualdade de gênero na infância?

O curta faz uma reflexão sobre o brincar independente de gênero. Não há brinquedo para meninas ou meninos, mas sim o direito das crianças brincarem com e como elas quiserem.

Fonte: *brinquedo de menina ou brinquedo de menino?* (2017).

O filme inicia em tela preenchida pela cor rosa. Em efeito de *fade* a transição para um espaço tomado de brinquedos. Uma sala repleta de bonecas, panelas, fogão de brinquedo, em grande maioria nos tons rosa e lilás. Carrinhos, *action figure*, objetos

com logomarcas de super-heróis em tons multicoloridos. Surge na tela a questão “Existe brinquedo de menina e de menino?”. Em cena, um grupo de meninas brinca separado de um grupo de meninos. Uma delas externa a vontade de brincar de carrinho. Mas hesita ao lembrar das orientações recebidas em casa: “*Minha família disse que eu sou menina e menina se comporta. Não grita, não corre. A minha mãe não me deixa brincar de carrinho com os meninos.*” Em uma sequência de diálogos as meninas chegam à conclusão que podem brincar com quem quiserem e com o que quiserem. Mas o conflito permanece na cena seguinte. Pela iniciativa de brincar com os carrinhos, as meninas são impedidas pelo grupo de meninos que reproduzem as falas da cena anterior, afirmando que meninas não brincam com meninos e nem com coisas de menino. Pela insistência das meninas, os meninos cedem e uma sequência de cenas com meninas e meninos brincando juntos, em diferentes jogos e brincadeiras. O curta finaliza com um questionamento na tela: “O que você pode fazer pela desigualdade de gênero na infância?”

OS CONECTORES CULTURAIS QUE RESSOAM NA PRODUÇÃO

O curta apresenta diversos mecanismos heteronormativos operando. A divisão entre meninos e meninas nas brincadeiras, a reprodução das falas dos familiares e demais contextos sociais, a referência das cores de menino e de menina. O próprio movimento das meninas, na tentativa de brincar com os carrinhos sendo impedidas pelos demais colegas, pode ser observado sob uma perspectiva de reprodução dos limites que trabalham sobre nossos comportamentos e corpos. Não há lugar para a revolução. Para Vianna e Finco (2019), a transgressão revela possibilidades de fazer educação fazendo produzindo diferenças, a partir do estranhamento causado pelas crianças transgressoras:

Contudo, mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se. Meninos

que se vestem de noiva, meninas consideradas brutalizadas destoam das habilidades de gênero que muitas vezes as professoras insistem em reforçar, transmitindo expectativas quanto ao tipo de comportamento considerado “mais adequado” para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. (VIANNA; FINCO, 2009, p.280).

Considerando os conectores culturais que ressoam nas produções analisadas, observa-se a “teia organizacional de atratores em um dispositivo que funciona como instrumento na concepção de inteligência conectiva” (BOLL; LOPES; LUCHINNI, 2017, P. 01), resultando em composições ético-estéticas que, mediadas pela escola em seus processos de aprendizagem, estabelecem possibilidades de narrativas do conhecimento e de compreensão sobre seus interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em contexto de Cultura Digital se estabelecem processos de expansão de acesso, produção e compartilhamento de saberes. O conhecimento construído na escola, bem como todos os seus atravessamentos ou discussões que em um contexto analógico ficavam restritos ao espaço escolar, às anotações dos alunos, cartazes dispostos em um mural da escola ou a um seminário na turma, hoje encontram outros espaços de diálogo. Isso demanda uma série de elementos relacionados à capacidade de reconhecimento dessa amplitude comunicacional e da necessidade de uma postura ética na disseminação da informação, o que torna ainda mais urgente que a escola conceba a relevância de ações de construção de uma sociedade que ressignifique seus processos de comunicação, questionando e suprimindo movimentos de desinformação ou que deslegitimam a dignidade humana. A verificação da intencionalidade das produções audiovisuais escolares, com as quais os estudantes revelam ao mundo suas descobertas e percepções a respeito de assuntos relevantes - como no recorte deste estudo, questões de gênero e sexualidade - realçam a magnitude da escola na disseminação da informação, de conteúdos significativos às suas comunidades em

meio a uma sociedade digital em processo de combate ao atraso e à desinformação.

O trabalho de fomento à educação audiovisual e digital realizado por São Leopoldo colabora para o fortalecimento de mais um espaço de visibilidade das questões tratadas na escola. Curtas escolares abordando todo tipo de temática, emergem como mais uma forma de compartilhamento de saberes e enunciação comunicativa. Todos os atravessamentos e temáticas entendidos como relevantes, instigantes ou mobilizadores para os estudantes desta rede tomaram as telas do festival e seus canais digitais, disseminando suas experiências e propagando aquilo que se constitui na vivência escolar.

Discussões sobre gênero e sexualidade como escopo central da narrativa foram encontradas em um quinto dos curtas mapeados. Observa-se aí, por parte da escola, uma certa movimentação no sentido de perceber que as dinâmicas sociais contemporâneas são constituídas pelo exercício das funções regulatórias de diversos segmentos e esferas, incluindo os espaços formais de educação (TORRES; MODESTO; MENEZES, 2020), que atuam em muitos momentos como um dispositivo de regulação de modelos binários e heteronormativos (FURLANI, 2005). Essa movimentação impulsiona à reflexão sobre a necessidade desse olhar que ultrapasse uma concepção sexista de sociedade e possibilite uma educação igualitária promovendo a quebra de estereótipos por meio das propostas pedagógicas (SANTOS; SOUZA, 2010).

Retomando Seffner (2013, p. 157), “a aceitação da pluralidade é um importante passo, mas há que se discutir como se articula e se mantém a diferença do ponto de vista do poder, pois é por meio dele que as situações de desigualdade são criadas e mantidas”. Ainda que se possa interceptar ou questionar determinados conteúdos, construídos com uma intencionalidade voltada às questões do respeito à diversidade, apresentarem enunciados pautados no discurso heteronormativo ou atuando no sentido de reforçá-lo, há validade nessa reflexão para que se possa avançar para além do respeito à diversidade. É um campo vasto a ser explorado e problematizado. São movimentos que existem no espaço escolar e que, inclusive, ultrapassam esses espaços.

Observá-los e estudá-los nos ajuda a compreender seus mecanismos e oferecer aos professores maneiras de mediar essas questões e promover movimentos que contemplem a diversidade, questionem a estrutura social e contribuam para a formação de humanos engajados nesta mudança estrutural. Este estudo é um pequeno recorte de muitos elementos que oferecem amplitude de modulação e variantes a serem exploradas e estudadas. É de relevante interesse acadêmico voltar-se a esta conjuntura, oferecendo discussões teóricas e espaços de formação em dinâmicas de aproximação entre sociedade e academia.

REFERÊNCIAS

AXT, M. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docentes) em rede. **Revista Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, p. 91-104, 2008

BAIRON, S. Tendências da linguagem científica contemporânea em expressividade digital: uma problematização. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v.7, n2.

BOLL, C. I. **A enunciação estética juvenil em vídeos escolares no Youtube**. 2013. 117 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BOLL, C. I.; LOPES, R. C.; LUCHINNI, N. A. Appers pedagógicos e atratores visuais: haverá uma inteligência conectiva em construção? *In: VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. Recife, 2017.

BOLL, C. I.; AXT, M.; MULLER, D. N. Aplicativos Mobile pedagógicos para a educação básica: da possibilidade dialógica para uma inteligência conectiva. *In: DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. (Org.). Educação e humanidades digitais*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Coimbra, 2019. 356 p.

CAMPOS, L. M.; LEMOS, C. D.; RAMOS, L. D. Núcleo de Educação Audiovisual: uma proposta de política pública de fomento à produção audiovisual na Rede Pública Municipal de São Leopoldo. *In: SANTOS, M. A. S; LAZZARETI, A.; COSTA, J. V. (Org.). Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018. p. 205-213

CÂNDIDO, E. B. O Festival São Léo em Cine é amparado por lei municipal. **Roquette-Pinto: a Revista do Vídeo Estudantil**, v.1, n.1, p.41-43, 2017.

CANEVACCI, M. **Fetichismos visuais: corpos erópticos e metrópole comunicacional**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008

DANTAS, M. L. G.; NETO, A. F. P. O discurso homofóbico nas redes sociais da internet: uma análise no Facebook “Rio sem Homofobia-Grupo Público”. **Cadernos do Tempo Presente**. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/DiscursoHomofobico.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022

ELM, M. S. How do various notions of privacy influence decisions in qualitative internet research? *In*: MARKHAM, A. N.; BAYM, N. **Internet inquiry: conversations about method**. Los Angeles: Sage, 2009. p. 69-87.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FURLANI, J. Políticas identitárias na educação sexual. *In*: GROSSI, M. P.; BECKER, S.; LOSSO, J. C. M.; PORTO, R. M.; MÜLLER, R. C. F. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999. 264 p.

NASCIMENTO, B. B.; AMORIM, R. S. R. V.; MOTTA, D. G. Sexismo e Educação: produção teórica. **Anais VIII FIPED Fórum Internacional de Pedagogia**, [S. l.], p. 1-6, 9 nov. 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/25746>. Acesso em: 5 mar. 2022.

RAMOS, L. D. **Do caderno para o mundo: a visibilidade do conhecimento científico escolar na potência das narrativas transmídia**. 2020. 91 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212226>. Acesso em: 4 mar. 2022.

RAMOS, W. M.; ROSSATO, M. Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.11, n.3, p.1034-1048, set./dez., 2017.

RIAL, C. S. Mídia e sexualidades: breve panorama dos estudos de mídia. In: GROSSI, M. P; BECKER, S.; LOSSO, J. C. M.; PORTO, R. M.; MÜLLER, R. C. F. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

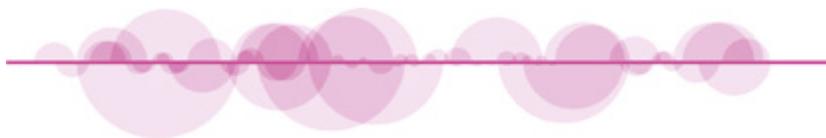
SANTOS, P.; SOUZA, E. Práticas sexistas na educação infantil: uma questão de gênero. **Revista Enciclopédia Biosfera**, [S. l.], p. 1-8, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://www.conhecer.org.br/enciclop/2010c/praticas%20sexistas.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SÃO LEOPOLDO. **Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS**. São Leopoldo: Unisinos, 2021. 88p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1PcxThoz3Qi3k7R-cQxxAhCDDFmr_2gb1/view. Acesso em: 4 mar. 2022

SEFFNER, F. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], 22 mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022.

TORRES, M. A.; MODESTO, R. G.; MENEZES, T. M. C. Por uma educação não transfóbica: reconhecimento e produção de verdades trans na educação. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquis sobre Formação de Professores**, [S. l.], p. 121-134, 2 jul. 2020. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i24.339>. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/339>. Acesso em: 5 mar. 2022

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.33, p.265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>>. Acesso em: 10 mar. 2022.





PEDAGOGIAS

PEDAGOGIAS CORPORIFICADAS: A DESNATURALIZAÇÃO DA VIDA E AS HETEROTOPIAS POSSÍVEIS

Eduardo Melgar

Apresento, neste capítulo¹, as narrativas de experiências que divido com uma criança, matriculada em 2018, que aqui a chamarei de Ìbejì². Ao me centrar na minha interação com a criança, minha intenção foi estabelecer um triplo movimento narrativo que contemplasse: a) os caminhos interpretativos que produzo para atribuir sentidos ao vivido na escola, b) o movimento de solidariedade proporcionado pela identificação com a criança e c) a minha narrativa sobre

Ìbejì, a criança que a escola ordenou cortar o cabelo e que adorava goiabas. Com esse interesse, objetivo debater a escola e as pedagogias em seus movimentos de interdições e/ou as potencialidades para aquelas pessoas que, como Ìbejì e eu, performatizavam gêneros ininteligíveis dentro do sistema heteronormativo. Ao mesmo tempo, com as narrativas mobilizadas proponho a debater os acontecimentos dando conta dos processos criativos em que envolviam os sujeitos do Jerê. Ìbejì tinha seis anos quando foi matriculada na escola. Criança tímida e de pouca fala, com seus cabelos longos evitava fazer contato visual e nem se atrevia a falar com as pessoas adultas. Parecia entender que

¹ Este capítulo foi publicado na revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 28, n.1, p. 66-80, jan./abr. 2020.

² Todos os nomes citados neste capítulo são fictícios.

algo poderia acontecer caso estivesse sob seu olhar. Ela usava como tática estar sempre distante de nossa observação e de nossas ordens. Mesmo tendo 6 anos, ela já sabia que a escola poderia lhe dizer para cortar o cabelo, brincar com os demais meninos e se comportar como José ou Pedro, essa ordem lhe foi passada na escola anterior. Diante da iminente ordem, no lugar de muitos gritos, crianças correndo e joelhos ralados, Ìbejì permanecia sem voz, quase todo o tempo, seu corpo preferia se recolher nos cantos ou debaixo da goiabeira. E quando sua voz soltava de sua boca, quase sempre fechada, o ouvido que desejava saber de sua fala devia descer a sua altura. Ìbejì parecia querer o silêncio, mesmo quando falava. Passava invisível aquela criança!

136 | Como ocorria rotineiramente na escola, eu entrevistava individualmente as pessoas responsáveis pelas crianças nos meses iniciais do primeiro ano de seu ingresso e, ao longo do percurso escolar, buscava acompanhar as famílias e o desenvolvimento cognitivo da criança. Como já dito, o Jerê está localizado na periferia da área central da cidade de Pelotas e é majoritariamente formado por crianças de camadas populares que vivem em moradias de madeiras, semelhantes às palafitas, nas margens do canal São Gonçalo. No geral, elas são revestidas de latas de alumínio para evitar a entrada de fortes ventos, característicos do cordão litoral sul do estado e a friagem no inverno. Escondidas entre os armazéns, quase todos abandonados, da região do porto da cidade, as moradias produzem um visual colorido e, com o reflexo da iluminação fraca dos bairros pobres da cidade, acendem a região.

Quando conheci Ìbejì, já ciente dos desafios que a interação com a criança me impunha, procurei o Nós do Sul: Laboratório de Estudos e Pesquisas Sobre Identidades, Currículos e Culturas, da Universidade Federal do Rio Grande-FURG e, a partir deste momento venho acompanhando as atividades do Grupo a fim de subsidiar em minhas ações na escola. Ao me voltar às notas que produzi ao longo desses encontros, a reflexão sobre a narrativa ganha sentido quando possibilita, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o meu processo de criação e a interpretação de fatos vividos

ao longo da minha trajetória na escola. Sendo assim, ao trazer ao trabalho minhas narrativas, estou elegendo acontecimentos vividos e os considerando como sendo articulados com as experiências interativas nas dinâmicas coletivas da escola. Em outras palavras, ainda que a experiência seja conduzida em primeira pessoa, ela foi fruto de interações com e no ambiente em que interagi. Como dito por Michel Mafessoli (1987, p. 104):

O homem [e eu acrescento, a mulher] não é mais considerado isoladamente. E mesmo quando admitimos [...] não devemos esquecer que ele [e ela] resulta[m] de um corpo social e que, de retorno, volta a materializar-se nele[nela].

Neste capítulo, as linhas de ruptura ganharam potência ao permitir outras possibilidades para os sujeitos em si. Foi mediada pelo pé de goiabeira que, no acontecimento inesperado, foi possível com Ìbejì criar as próprias heterotopias e atravessadas por elas, transformar uma relação apática e desinteressada de uma criança com a escola em outra coisa. A imaginação foi criada, a goiabeira abrigou a heterotopia ao pé, constituindo um movimento de resistência, rompendo barreiras impostas e promovendo o diálogo entre Ìbejì, Oyá, sua mãe, e sua bisavó, trazendo à escola diálogos que desconstroem discursos naturalizados. A riqueza de detalhes descritas nas narrativas dessas práticas heterotópicas dizem muito sobre o que fazemos e como fazemos, quais foram as emoções e sentimentos em relação às práticas cotidianas e como sentimos o silêncio para perceber as heterotopias escolares. O silêncio dos atos se apresenta nos sujeitos que vêem e agem, não falam, simplesmente fazem o que lhes toca.

Ao nos centrarmos em uma das dimensões da vida, avalio que seja primordial destacar que encaro a vida não somente como ocorrências de fatos, mas, sobretudo, como acontecimentos circunstanciados. Adotar a trajetória de vida aliada à perspectiva cultural foi, acima de tudo, concebê-la no interior das redes de significados apropriadas pela linguagem como integrante da realidade. Enquanto atribuidora de sentido às atividades cotidianas, acredito que a narrativa possibilita às pessoas envolvidas no ato

de narrar posições interpretativas privilegiadas que dão sentido à existência. Aos/às participantes de sua leitura, ela convida à apropriação e experimentação daquilo que é invisibilizado no cotidiano em decorrência de sua contingência. Ao pensarmos nas práticas pedagógicas protagonizadas no Jerê com Ibeji, mas facilmente traduzidas às várias outras pessoas em inúmeras outras escolas, a narrativa pode oportunizar a reflexividade e relatividade do sentido imediato atribuído à ação. Isto significa colocar em destaque nas questões diárias para refletir sobre elas, problematizando-as. Neste momento, um outro sentido, agora problematizado, é criado dando uma dimensão criativa à realidade e possibilitando a reelaboração contínua de saberes nômades.

138 | Como o saber nômade, a narrativa da heterotopia não tem lugar próprio, ela é sentida no presente, revivida a cada releitura, ou seja, o passado não está dado e o futuro não está determinado. Entre essas relações, as práticas heterotópicas dão significados à vida, trazendo significados aos sentidos que, até então, não faziam sentido algum. Na comunidade escolar, os profissionais e estudantes em torno dos acontecimentos envolvendo Ibejí já possuíam em suas rotinas, um olhar, uma maneira de fazer, um sentimento e formas de compreender as dinâmicas da escola e suas relações com a rede de educação e de assistência. Cada um de nós, à sua maneira, vivenciávamos essas relações. Essas “maneiras” não eram iguais, se diferenciavam a partir dos contextos e segmentos que ocupavam e faziam da arquitetura uma escola. Como se pode perceber até aqui, no imaginário, na ficção de cada um/a, a escola assume vários sentidos e diferentes conotações, nunca foi igual. Para uns, ela era apenas um lugar que não gostariam de estar, como no caso de Ibejí, e estavam em virtude das normas legais de acesso e permanência de estudantes.

Aviseira para este jovem pesquisador estava entre o não saber e esse “outro”, materializado em Ibejí. Diante das interdições que sofria na escola porque seu corpo performatizava uma gênero inelegível, suas sutilezas e táticas foram fabricadas nos usos que a criança fazia do/no/com o espaço escolar. Quando

repenso a escola, em vários aspectos, reflito que a burocratização da docência não nos deixava sentir e estar atento aos detalhes e miudezas que nasciam entre os concretos armados da dureza, o histórico da criança que nos chegou da outra escola e nosso temor com o inesperado que Ibejí trazia. Nosso olhar técnico ignorava as percepções das emoções, as maneiras de “fazer” e “sentir” da criança.

Ibeji trouxe à escola lições que extrapolavam as orientações, mostrava resistência e astúcia, se a escola não a acolhia, suas táticas criavam no quintal de casa, uma referência a sombra da goiabeira, nesse sentido, as heterotopias como esses outros espaços localizáveis, que funcionavam como contestação aos lugares instituídos, trazia com Ìbejì contra posicionamentos, que contestavam as práticas realizadas pela escola. A goiabeira se constituía nesse entre lugar, do aqui e do lá, estando em muitos lugares ao mesmo tempo, das lembranças das interferências vividas na escola, a criação de outros modos de ser e fazer. A justaposição, nos apresentava a necessidade de pensar tempos e espaços, Ìbejì introduzia outras narrativas, aquelas que criava e subjetivava para si, denunciando desdobramentos de suas vivências diárias, circunscritas entre a escola, a casa e o quintal.

139

LEITURAS DA EXPERIÊNCIA: REGISTROS COTIDIANOS DA DOCÊNCIA

Após todas as tentativas de socializar a criança, ao encontrar Oyá, a mãe de Ìbejì, revelei a resistência que ela possuía em relação a estar dentro da escola. Para Ìbejì, a adaptação foi muito mais do que conhecer e sentir-se pertencente a aquele lugar, um momento que era para ser de novas aprendizagens, de fazer novas amizades. Ao contrário, se constituía, na minha percepção, como um momento de resistência e de luta contra a escola. Na tentativa de entender a lógica que se operava na resistência de Ìbejì, sua mãe foi chamada à escola. Fui percebendo que algo parecia dissociar do entendimento e experiências que eu possuía sobre criança e o que projetava

Ìbejì. Em suas brincadeiras, a criança parecia distante e deslocada do universo que se apresentava aos meninos e às meninas de sua idade. Quando deixada só e sem as ordens da escola, a criança fugia para o pé de goiaba que ficava distante dos olhares vigilantes das pessoas adultas e que estava ao lado oposto daquele que era reservado aos brinquedos e brincadeiras. A goiabeira tornou-se espaço outro, que possibilitava, segundo Oyá, Ìbejì proliferar suas invenções, seus modos de ser e estar. No acontecimento da imaginação, Ibejí criava o seu espaço heterotópico. Chama-se a mãe de Ìbejì, revela-se a estranheza escolar e, aos poucos, a mulher de pouca idade que a criava sua criança com auxílio da avó, foi me revelando que a resistência de Ìbejì em relação à escola se iniciou ainda na Educação Infantil:

Oyá, mãe de Ìbejì, disse que quando a criança completou três anos de idade foi matriculada na turma do maternal B de uma Escola de Educação Infantil, localizada em Pelotas. Era a primeira vez que estava imersa em um ambiente escolar institucionalizado. Durante a fase de adaptação, a mãe observava a rotina da escola e acompanhava a criança em todas as atividades que iam para a casa. Ela foi percebendo a forma como Ìbejì estava sendo disciplinada e os olhares que lhe eram direcionados. Anotações da anamnese

As situações que desencadeavam essa atenção da coordenação e do serviço de assistência social, segundo o que percebi a partir da narrativa de Oyá, não estavam relacionadas a situações de indisciplina, conflito, bullying ou dificuldade de aprendizagem. A mãe relatou que havia observado que o modo como a criança falava, caminhava, brincava, se relacionava com colegas e professoras, despertou a atenção das/os profissionais da escola de origem. Nessa ocasião, fui informado que a escola, por meio de sua equipe, elaborou e executou um plano pedagógico de intervenção centrado na criança e em sua família.

O olhar perito que se sentia é aquele da instituição, do ponto de vista da técnica, da norma, da vigilância, que não enxergava

e não percebia o quão o “outro” conseguia a partir do lugar instituído para os “não lugares” da escola que buscava doutrinar o seu corpo. Era nos limites e impossibilidades institucionais que não percebia as pequenas sutilezas, as táticas, os desvios e os usos que fabricavam os usuários da escola. Em Certeau (2014), às táticas assumem as técnicas de resistência e insurgências. São as nossas práticas cotidianas que não se capitalizam e que produzem o mundo vivido. É a nossa capacidade inventiva. A autonomia da interpretação da ordem surge com força, ela é a tática capaz de promover o novo e não deixar-nos seduzir. Ao nos insurgimos ao que nos é dito, criamos um “outro lugar” e o fazemos espaço de interação nos desviando do alinhamento das orientações. Assim nos conduzimos a partir do que queremos, o que julgamos necessário a aquele tempo, espaço e acontecimento. É preciso sensibilidade e astúcia para saber a melhor ocasião.

Desde os primeiros momentos em que tive contato com a história vivida por Ìbejì, a narrativa de alguma forma me afetava, ou seja, estava permeada de afetos referentes à história contada e seus sujeitos. Desse modo, as narrativas trazidas pela mãe me apresentou a angústia, a solidariedade e o não-lugar que o devir de Ìbejì ocupavam no interior da pré-escola. Em uma trama de precariedades, sua mãe, por sua vez, não transferiu Ìbejì para outra escola porque dependia de um lugar que a acolhesse em turno integral já que ela estudava e cuidava de sua avó. Em Pelotas/RS, não há instituições públicas em turno integral para crianças em idade pré-escolar. Contudo, existem escolas assistenciais/filantrópicas - como era a escola anterior e atual de Ìbejì - que, em convênio com o município, absorvia a demanda. Nesse sentido, a escola em que a criança estava matriculada supria uma necessidade imediata da família.

O comportamento de Ìbejì, estava sob atenção por meio de “vigilâncias múltiplas e entrecruzadas” (FOUCAULT, 2018, p. 154) de toda a equipe de profissionais. Isso me lembra Foucault quando nos ensina que a vigilância se estabelece como uma rede relacional

[...] de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede 'sustenta' o conjunto e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. (FOUCAULT, 2018, p. 158).

Ao mesmo tempo, a escola foi exercendo uma força coercitiva sobre a família. Analisando essas relações de poder em Foucault (2015), compreendemos que a instituição escolar exerceu essa força por meio das relações entre a família e os profissionais da escola. O poder, nesse sentido, sempre será desigual/móvel e, para a escola, foi uma estratégia exercida na tentativa de incidir sobre as subjetividades da criança, dessa forma

Essa rede de vigilância criada sobre criança e família, foi despertando a atenção da mãe. Ìbejì não tinha um comportamento semelhante ao dos meninos em igual idade, destoava dos colegas. Não tinha seus trejeitos, modos de falar e caminhar e também não tinha interesse em brincadeiras e em nenhuma atividade pedagógica que fosse necessário realizar com seus colegas meninos, poucas as vezes que ela se sentia à vontade ao fazer alguma atividade com esses. Ao ir à escola, a responsável foi recomendada que mudasse as atitudes em relação à criança. Para a escola, Ìbejì só agia como uma garota em decorrência da negligência da mãe, ela não lhe mostrava as coisas e atitudes que eram exclusivas dos meninos, nunca concepção heteronormativa de sentir, pensar e viver a vida, da infância a vida adulta. Anotações da anamnese

Aqui, acredito, cabem algumas reflexões suscitadas pela leitura dos escritos de Silvana Goellner (2007), Michel Foucault (2015) e Carlos Lima (2016) sobre a produção - cultural, intencional e atravessada por relações de poder do/sobre o corpo contemporâneo. Dessa forma, esses autores e autoras, de formas distintas, irão problematizar como os discursos foram sendo produzidos sobre os corpos e como também esses discursos produzem estes mesmos corpos em uma relação de retroalimentação constante.

Ao pensarmos o cenário escolar vivido por mim e protagonizado por Ìbejì e sua família, penso, com a contribuição dos Estudos Culturais, a lógica pedagógica de naturalização dos corpos. Com a minha narrativa e a partir das contribuições dos Estudos Culturais, a questão desloca-se de uma lógica verdadeira e única e passa a existir em uma profusão de vozes que vão interpelando suas análises e questionamentos, era preciso transportar-se para fora de nós mesmo, e ao mesmo tempo, para fora do lugar escolar institucional, para deixar vir à tona outras formas de viver e fazer dentro desse lugar normatizado. A proposta de Goellner (2007), Foucault (2015), Lima (2016) versa que o corpo é provisório, conjuntural, histórico e desnatural. Também o são as falas produzidas com/por/sobre ele. Ao mesmo tempo, nos salienta que tais discursos são geradores de hierarquizações quando definem o que é positivo, belo, jovem e saudável. O que deve ser sentido e vivido na infância, na vida adulta e na velhice. Tais definições, conforme Foucault (2018), são atravessadas por relações de poder que buscam tornar estes corpos úteis, produtivos e docilizados. Estes atravessamentos, como podemos apreender nas narrativas que apresento, se dão por meio de métodos disciplinares: “um conjunto de saberes e poderes que investiram no corpo e nele se instauraram” (p. 35). Estes métodos encontram-se balizados nos discursos produzidos pela ciência, pela escola e (re) produzidos pela sociedade, na tentativa de uniformizar o comportamento humano, buscando definir, a partir da genitália, um único modo de ser e estar no mundo.

Nestes termos, é importante considerar, quando pensamos os corpos que transitam pelo espaço escolar, os modos como a heteronormatividade enquanto “sistema político e epistemológico de governabilidade dos corpos e subjetividades” (CAETANO *et al.*, 2017, p. 88) incide sobre os diferentes currículos e experiências na/com a escola. Com as heterotopias, transitamos em espaços localizados dentro de outros espaços, o que nos possibilita pensar outras vivências que são diferentes daquelas já vividas e assumidas como possibilidades, na heterotopia vamos pensar esse lugar institucional como espaço de resistência, fazendo

um contraponto a governança de nossos modos de ser. Assim, concordo que as relações sociais instituídas a partir das redes de significados em torno dos sexos anatômicos se exercem de maneira transversal ao conjunto da sociedade, fazendo com que homens e mulheres sejam atravessados/as por elas. Tais interações são pautadas por hierarquizações e noções modernas/coloniais de complementariedade, por uma perspectiva que exige legibilidade social e (auto)verificação constantemente reiterada. Assim, tornam-se preceitos para a vida social. Conforme Lima (2016, p. 196),

[...] não é voluntariamente que assumimos um sexo e um gênero, mas, ao contrário, é a própria força da matriz de inteligibilidade sexual, a despeito de nossa vontade pessoal, que nos funda sujeitos por meio de uma designação de heterossexualidade compulsória. Em outras palavras, nosso corpo cobra sentido – inteligibilidade – na medida em que se ajusta às normas regulatórias da sexualidade; será por e na adequação aos ditames de tais normas que nossos corpos ganharão sentido e poderão ser lidos pela cultura.

Ocorre que, na narrativa apresentada sobre Ìbejì, sua performatividade de gênero era completamente ininteligível ao destoar da norma esperada para crianças com o seu sexo anatômico. Nesse cenário de tentativa de adequação às normas que sustentam o social colonial/moderno, tanto Ìbejì quanto sua família pareciam não colaborar na reiteração e encenação necessárias à expectativa de gênero exigido.

Ìbejì tinha muitas bonecas. Algumas muito antigas, repassadas à sua mãe na infância e que agora era objeto de brincadeiras e imaginações de Ìbejì. Em um encontro realizado aqui na escola, a mãe relatou que quando chegava em casa, colocava uma roupa que simulasse um vestido e brincava de “mamãe” das bonecas, transformava seu quarto em uma casa de bonecas, fazia comidinhas para elas, cuidava delas conforme os cuidados que recebia de sua mãe e bisavó.

Anotações da anamnese

Dessa forma, a escola incitava a mãe a exercer sobre a criança e sobre si, mesmo em casa, uma vigilância discreta que “[...] funciona permanentemente e em grande parte em silêncio” (FOUCAULT, 2018, p. 158). Tal abordagem me remete à reflexão de que mesmo o que é considerado anormal, não está fora da norma. De fato, para esse sujeito será direcionado esforços de disciplinamento e vigilância para que se adeque à normalidade (CAETANO *et al.*, 2017). Nesse sentido, para que a norma se estabeleça como tal é necessário que todas dela participem e sejam vigias de si e de outrem. Porém, com todos os cuidados exigidos, os corpos teimam em transgredir e a transgressão, tão ameaçadora que exige correção imediata, muitas vezes está no detalhe, nas pequenas alterações possíveis realizadas pelos/nos corpos dos sujeitos desviantes capazes de desestabilizar o instituído.

Para a mãe, o comportamento de Ìbejì era tão natural. Era tão tranquilo que em nenhum momento havia desconfiado que algo pudesse estar errado. Oyá disse que Ìbejì nunca havia dito que era uma menina, ela se identificava como Ìbejì e pronto. Se não era menina muito menos dizia que era menino. Essa percepção de ser menino ou menina, havia sido instigada na outra escola, quando as professoras, a coordenação e a assistência social, a corrigiam para andar, agir e falar como um menino. Com todas as limitações na escola, Oyá disse que a casa se tornou o seu único refúgio, sobretudo seu quarto. Anotações da anamnese

A passagem narrativa citada nos aproxima dos escritos de Daniel Welzer-Lang (2001) sobre a produção das masculinidades e das relações sociais de sexo. Para o autor, a fim de que um pequeno homem seja reconhecido como pertencente a esse gênero, ele deve afastar-se ao máximo de quaisquer semelhanças e afinidades com o universo construído socialmente como próprio das mulheres. A construção da masculinidade ocorreria em lugares monossexuados que construiriam o masculino de forma paradoxal, antagônica e complementar ao feminino. O autor chamou o conjunto de tais locais

de “casa dos homens”, ou seja, um lugar onde a homosociabilidade poderia ser vivida e experimentada em grupos de pares. Nesses grupos, os mais velhos, aqueles que já foram iniciados por outros, mostrariam, corrigiriam e modelariam os que buscavam o acesso à virilidade (WELZER-LANG, 2001, p. 482). O autor vai sublinhar os modos como a configuração das masculinidades está pautada em iniciações e mimetismos. Sobretudo, para ser homem, é necessário não se associar aos marcadores de uma mulher. Assim, para Welzer-Lang, o feminino é construído enquanto pólo central de rejeição e inimigo que precisa ser combatido para que não se seja tratado como são as mulheres. Por conseguinte, a menor rasura nas fronteiras de gênero que se querem tão bem delimitadas leva à dúvida sobre a coerência entre sexo-gênero-orientação sexual.

A mãe, por recomendação da instituição escolar em que estava matriculada a criança no pré-escolar, sob ameaça de ser encaminhada ao conselho tutelar por negligência em relação à forma como a criança andava, agia e falava, acatou algumas recomendações, que culminaram no surgimento de atitudes agressivas na criança. A principal queixa de Ìbejì era de que ela não podia ser quem ela queria ser. Começou a ficar irritada com a escola e com a mãe, que não sabia como agir diante da pressão da escola, onde Ibeji havia feito o pré-escolar. Anotações da anamnese

Deborah Britzman (1996) nos ajuda a pensar sobre essa cultura escolar, que coloca a heterossexualidade como algo “normal” e “natural” e que:

[...] a mera menção da homossexualidade vá encorajar práticas homossexuais e vá fazer com que os/as jovens se juntem às comunidades gays e lésbicas. A ideia é que as informações e as pessoas que as transmitem agem com a finalidade de “recrutar” jovens inocentes [...]. Também faz parte desse complexo mito a ansiedade de que qualquer pessoa que ofereça representações gays e lésbicas em termos simpáticos será provavelmente acusada ou de ser gay ou de promover uma sexualidade fora-da-lei. Em ambos os casos, o conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, predatórios e contagiosos. (BRITZMAN, 1996, p. 79-80).

Essa intervenção que foi sendo construída no cotidiano escolar e familiar de Ìbejì, de acordo com Britzman (1996), evidencia a concepção de que a homossexualidade, travestilidade e a transexualidade são passíveis de serem tratadas, revertidas com ações de controle do comportamento humano. Nesse ínterim, a heterotopia nos auxilia a pensar em possibilidades de insurgência: Ìbejì à beira da sombra da goiabeira, encontrava outros caminhos possíveis, dizia não a forma como a escola tentava subjetivar seu corpo, na goiabeira era quem queria ser, sua mãe não interferia. Conforme a mãe ia nos relatando, fui percebendo que a escola continuava sua intervenção.

Chegou ao ponto de a escola intervir diretamente na casa de Ìbejì. Em visita da equipe multidisciplinar da instituição, foi recomendado que a mãe e a avó, alterassem a cor do quarto: de lilás para azul. A mãe percebeu o quanto a troca da cor do quarto alterou a relação que o menino tinha com seu cantinho. As cortinas também foram trocadas e alguns brinquedos substituídos. Com todas essas mudanças, a criança tinha seu andar e seu vocabulário corrigido pela escola. A mãe relatou que, no trajeto até a escola, algumas quadras antes de chegar, ela mesma já corrigia o próprio caminhar, sempre resmungando com tristeza de que não “poderia caminhar como gostava”. A mãe argumentava para a equipe técnica da instituição escolar, que não via o brincar como um estímulo para que a criança se tornasse homossexual. A escola defendia pra mãe que as crianças nascem meninas e meninos e que cabia ao pai e mãe a responsabilidade por aquilo que ela se tornaria no futuro. Quando Ìbejì dizia que não conseguia ser quem era, que caminhar de um jeito, falar e brincar de outro não representava o que queria ser, a mãe foi compreendendo que era muito mais complexo. Não era mudando a rotina, trocando os brinquedos, corrigindo o comportamento de Ìbejì que deixaria de ser ou se tornaria alguma coisa. Para a Oyá, Ìbejì era criança e estava sendo criança vivendo suas coisas e seu mundo. Anotações da anamnese

A escola parecia tomar para si, enquanto instituição, a tarefa de enquadrar Ìbejì e sua família em moldes adequados à heteronormatividade. Em contrapartida, fui percebendo que mãe de Ìbejì parecia compreender aquilo que Butler (2003) nos falava, a partir dos escritos de Beauvoir, sobre as dimensões entre o sexo e o gênero. A estadunidense, ao debater as contribuições da feminista francesa, irá dizer-nos que sexo e gênero sempre foram sinônimos e igualmente elaborados na cultura. Nessa mesma direção, ao retornarmos aos escritos de Daniel Welzer-Lang, encontramos pistas que aproximam a percepção sobre as relações hierárquicas construídas entre gêneros binários e o conceito de LGBTfobia³.

Para Welzer-Lang (2001), a homofobia (e nós dizemos LGBTfobia) é referida como um modelo político de gestão de corpos e desejos. Em outras palavras, seria “a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero” (WELZER-LANG, 2001, p. 465). Vou ao encontro desta conceituação quando considero as contínuas intervenções sobre a performatividade de Ìbejì. As leituras que fiz a partir das narrativas trazidas pela mãe, me permitiram compreender a sexualidade da criança, reconhecendo que tais práticas escolares foram discriminatórias e direcionadas à adequação ao sistema de coerência sexo-gênero-orientação sexual (reprojetada pela escola).

Seus colegas de classe, começavam a mexer com Ìbejì. Diziam que ela não gostava de coisas de menino, que só gostava das coisas das meninas e das brincadeiras delas, que era uma “bicha”, despertando em Ìbejì animosidade. A criança [Ìbejì] começava a se tornar agressiva com seus colegas, ao ponto de impor-se fisicamente para alguns. A mãe contou que começou a perceber que algo estava errado. O ápice da intervenção, foi quando a equipe técnica da escola condicionou a matrícula de Ìbejì ao

³ Mesmo entendendo que ainda não encontramos um conceito que dê conta da complexidade que se estabelece em torno das redes de violências cotidianas vividas pela população de lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais dada a disputa interna nos movimentos sociais que denunciam que o conceito “homofobia” apenas viabiliza as vivências violentas de homens gays, opto por usar o termo LGBTfobia.

atendimento de todas as deliberações para correção do comportamento da criança, inclusive que cortasse os cabelos. Ìbeji tinha o cabelo pela cintura, nunca havia cortado e o comprimento era motivo de alegria, felicidade e orgulho para criança. Segundo Oyá, Ìbeji usava o cabelo em suas brincadeiras e teatralizações, ele interpretava várias coisas, até cavalo (risos). Anotações da anamnese

A noção hegemônica de androginia surgiu nos anos 1970 e pretendia desafiar a perspectiva dicotômica acerca dos sexos (MORAWSKI, 1990). Quando emergiu, o conceito sugeria a combinação de características femininas e masculinas sugerindo a eliminação do dualismo sexual. Na mesma década, o conceito de androginia é apropriado pelo campo da psicologia que iria se apropriar dele o pensando como a possibilidade de o sujeito ser ora compassivo e em outros momentos, assertivo. O ser masculino e feminino tomaria suas feições a depender das circunstâncias (BEM, 1981).

149

Nesta esteira, ainda implicava que o sujeito pudesse combinar as duas modalidades, entendidas como complementares em um único ato. Deste modo podia-se dizer que “um indivíduo andrógino dispunha, pois de um maior leque de comportamentos que lhe permitem ser autônomo, flexível e adaptado aos diversos contextos (BEM, 1981). Neste sentido, ela era definida como a capacidade de um sujeito mostrar características e comportamentos instrumentais ou tipicamente masculinos (como a independência, a assertividade, a liderança, etc.) e expressivos ou tipicamente femininos (como a sensibilidade ou a empatia), entendendo que os participantes que apresentavam esta capacidade para comportar-se “androgicamente” tendiam a ser psicologicamente mais saudáveis e desenvolviam um melhor (auto) conceito (EICHINGER, 2000; SHIFREN & BAUSERMAN, 1996). No entanto, segundo Conceição Nogueira (2001, p. 14) esta noção revelou-se paradoxal:

[...] inconveniente e desapropriada para as perspectivas feministas
[...]. A questão principal residia no facto de o modelo da androginia
continuar a reconhecer os conceitos convencionais de feminilidade

e masculinidade, retendo o dualismo clássico e a afirmação de algumas diferenças de gênero “reais”, isto é, a existência de entidades reais e internas do ponto de vista psicológico [...]. Para além disso, as análises quantitativas realizadas indicavam que os valores de masculinidade eram os melhores preliminares do comportamento andrógino, surgindo deste modo uma valorização do modelo da masculinidade.

150 | Parece, ademais, que os sujeitos andróginos têm uma maior probabilidade de selecionar o comportamento apropriado aos requerimentos de cada situação, o que se tem levado a considerar a androginia como um bom indicador do ajuste social da criança para a idade adulta (HIROKAWA; YAMADA; MIYATA, 2000). Por outra parte, se tem sugerido que o ajuste social está estreitamente relacionado com a possibilidade de dispor de um amplo repertório de comportamentos e a flexibilidade ou plasticidade que os sujeitos, sobretudo, na infância, permitem ao ajuste dos marcadores de gênero (CHISHOLM, 1983). Neste sentido, os benefícios que se tem atribuído ao jogo na infância estão mediados pela amplitude comportamental e pela possibilidade que oferecem as situações lúdicas de ensaiar comportamentos e estratégias que posteriormente se generalizaram em outras situações sociais mais heteronormativas.

Ao longo de seu desenvolvimento, através da diversidade de situações e comportamentos que se implica com seus iguais, a criança aprenderia nos jogos das relações de gênero, os comportamentos que ela significará como masculino ou feminino. Esta aprendizagem será essencial à vida adulta, à medida que, por meio dela, as crianças adquirem as ferramentas básicas para se relacionar com os e as demais de forma socialmente adequada aos valores androcêntricos e heteronormativos, tornando-se inteligíveis. Entretanto, esta moldura no corpo andrógino e infantil depende de vários fatores e, nas experiências de Ìbeji, resultaram em violências que tinham como interesse central os seus ajustes aos modelos hegemônicos de masculinidade infantil nos seus espaços/tempos.

Com isso, compreendo que os corpos já nascem conspurcados pela cultura. Já se originam “cirurgiados” por tecnologias discursivas precisas que irão orientar e validar as formas adequadas e impróprias do gênero, conforme nos afirmou Berenice Bento (2006). Nesta lógica normalizada, não somos somente nós a determinarmos o gênero de nossos corpos, ele é configurado por meio dos diálogos com as tecnologias educativas e performativas que nos regulam. Nas palavras de Grigorowitschs e Santos (2008, p. 77):

A socialização constitui-se de uma série de processos interativos e formadores das identidades, nos quais as crianças tomam parte como atores, sendo reconhecidas como seres humanos “incompletos” que precisam ser socializados somente por adultos. A categoria gênero é uma das formas de distinção presente nos processos de socialização e fundamental para a formação das identidades de meninas e meninos, ao definir formas de jogar e de socializar, modelando masculinidades e feminilidades variadas.

É interessante ler - com as experiências vividas por mim sobre os sujeitos dessa história - os mecanismos que irão converter leis sociais em leis incorporadas e como essas leis se constroem e se reproduzem nos significados de gênero e suas inter-relações com outras heterodesignações. Tais mecanismos estão inscritos nos corpos e essas estruturas criam disposições nos sujeitos. Estão marcados profundamente nas práticas sociais sem que pareça possível definir sua origem na história e naturalizados na cultura. Quando penso o corte do cabelo de Ìbejì, penso que a mutilação em seu corpo se opera na mesma lógica de intervir no corpo andrógino de modo a eliminar seus excessos e torná-lo inteligível.

O QUE PODE UMA PEDAGOGIA CORPORIFICADA?

Quando Ìbejì ingressou, em 2018, ainda permanecia com vínculos com a pré-escola, participando de atividades no contraturno aos da aula do primeiro ano. Durante esse período, sua frequência não era regular. Aos poucos, fui constatando que suas faltas estavam atreladas a sua relação emocional com esse ambiente. Mesmo através de nossa equipe técnica, não

conseguimos nos aproximar da criança. Durante o ano, com a participação da mãe, foram necessários muitos encontros para que até mesmo para a família fosse criado um ambiente de segurança e respeito às características de Ìbejì.

As maneiras de fazer e sentir podem ser um caminho para perceber o “não lugar”, entre o que Ebejí sentia e não expressava, entre o que a escola produzia e o que ela, a criança, e os demais sujeitos faziam dessa produção. Existia uma prática desviante que provocava a cor, textura, paladar e crenças, eu as buscava por meio dos acontecimentos. Não era captada somente pelo olhar, as emoções vivem no acontecimento. É quase que imperceptível, mas está ali, são as maneiras de fazer, de dizer, as artes de ser e se fazer no/do/com o cotidiano. As maneiras de fazer estão acontecendo, estamos impossibilitados de ver, não enxergamos como o “outro” torna-se singular e faz desse espaço escolar um “não lugar” e/ou o espaço de encontroconfrontos. Esse exercício de tentar sentir essa antidisciplina e essa prática desviante com os não lugares bricolados nas pesquisas cotidianistas é um desafio.

Nossas atitudes não se centravam no futuro, como ocorria na Educação Infantil. Nossa lógica buscava criar no presente as condições para Ìbejì pudesse sentir prazer naquele espaço. Lima (2016) nos ensina que ainda que todas e todos sejamos tocadas/os pela norma, ela incide diferentemente sobre os corpos. Nesse sentido, masculinidades não hegemônicas racializadas e efeminadas parecem, como nos negrita o autor, “flertar” com a morte. A escola tem muito a ver com isso visto que é também por meio das diferentes instituições que a LGBTfobia e o heteronormatividade atualizam e articulam-se.

Aqui em nossa escola, presenciamos alguns episódios de agressividade entre Ìbejì com outros estudantes. Além de se debater contra classes e brigar com alguns colegas, não escutava as orientações da equipe, que tentavam, com diálogo, acalmá-la. Ìbejì só parava com a chegada de sua mãe e por isso ela era imediatamente chamada. Diante dessas situações, aos poucos, a mãe

foi contando como ocorreu toda essa intervenção que a família passou. O relato foi acolhido e a escola passou a buscar compreender a relação de Ìbejì com aquele local. Percebemos o medo que possuía em relação a equipe docente e a direção. Em casa, a mãe foi orientada a parar imediatamente essa intervenção e recomendada a buscar um auxílio técnico psicológico para ajudar a família e a criança a entender toda essa situação. A mãe começou a deixar Ìbejì livre para ser e agir como sentia-se à vontade e não estava mais impondo a Ìbejì comportamentos considerados, até aquele momento, como “ideais” a um menino de sua idade. Por outro lado, o temperamento de Ìbejì continuava. Inúmeras foram as vezes em que a criança foi encaminhada à coordenação e orientação para conversar. Por mais que a escola buscasse junto à mãe desconstruir aquela resistência, Ìbejì ficava com medo e não conseguia sair desse círculo de preocupação. Algumas vezes, quando esboçava alguma reação verbal dizia que a escola não iria deixá-la ser quem era e que iriam cortar novamente seu cabelo. Essa situação está em todas as falas de Ìbejì que registramos aqui. Durante uma crise, sua mãe foi chamada à escola, para ajudar a conter e conversar com a criança. Eu não sabia o que fazer, ver aquela criança chorando me produzia uma angústia descontrolada. Eu sofria junto com ela, eu me peguei chorando inúmeras vezes, o que fizeram com essa criança? Anotações da anamnese

Toda a rede de complexidades que envolveu Ìbejì apresenta-se enquanto um convite para que a escola discutisse seus projetos e quais as concepções de gênero traziam seus currículos. Nesse sentido, buscamos junto à família e Ìbejì uma prática pedagógica que destoa-se das noções de gênero enraizadas na pré-escola frequentada anteriormente. Nesse sentido, para Guacira Louro (1997, p. 23), a importância de se discutir o conceito de gênero se afirma, porque

[...] obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se de (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos.

Na direção de práticas pedagógicas outras que abarcasse a diferença enquanto potência e que reconhecesse os desdobramentos da atuação violenta da norma sobre os corpos generificados, foi exatamente aquilo que atravessava o corpo de Ìbejì, que foi utilizado como ponte para alcançá-la e convidá-la ao encantamento pela escola.

Foi durante um desses encontros... a mãe relatou que havia construído uma casa da árvore na goiabeira do pátio, onde Ìbejì brincava e colhia as goiabas para comer. Ìbejì, ama goiabas! Observando, também havia percebido que, com frequência, passava o recreio sob a goiabeira que temos aqui na escola. Foi então que tive a ideia, me aproximei e ofereci ajuda para pegar algumas frutas que ficavam bem no alto, onde as mãos de Ìbejì não alcançavam. Quando desci, contei que a coordenação e orientação, assim como ela, amavam goiabas. Deu certo! Ìbejì começou a trazer goiabas para presentear a equipe. A cada fruta entregue, abria um sorriso e dava um abraço, diferentemente do que ocorreu no início do ano. Acho que Ìbejì começou a sentir que a escola é um espaço de acolhimento. Embora ainda resistente, melindrada com a instituição, começou a conversar.

Anotações da anamnese

A atitude da escola de educação infantil e do Jerê parece-nos movimentar dois eixos interessantes. O primeiro nos aproxima dos debates apresentados por bell hooks (2013) a respeito do erotismo e o processo pedagógico. A autora percorre algumas memórias escolares suas e percebe que, ao pensar em seus e suas professoras, dificilmente

consegue lembrar-se de seus corpos. Da mesma forma, nos conta sobre a primeira vez em que lecionara e sentiu vontade de ir ao banheiro durante a aula. Ao pensar nisso, refletiu que, durante sua graduação, essa nunca fora uma questão... como se, de fato, ao entrar em aula, deixasse a extensão de seu corpo e suas fisiologias, do lado de fora. Tal lógica, para a autora, também se apresenta para as/os discentes.

Com as narrativas da mãe de Ìbejì, foi percebendo a potência da goiabeira como um espaço heterotópico de insurgência e transformação, se Ìbejì criava, nós professores da escola, sua mãe e bisavó, saímos transformados. A sombra da goiabeira, suscitou acontecimentos, me possibilitou vivenciar práticas pedagógicas diferenciadas, relações até então ausentes na escola, uma educação voltada para a vida, que priorizasse “conhecer a si mesmo e aprender sobre si mesmo. Uma escola além da subjetivação, onde cada pessoa seria capaz de pensar por si mesma e aprender a viver por si mesma” (GALLO, 2015, p. 95).

Na formação inicial, é como se as licenciaturas e pedagogias, não considerassem as especificidades dos corpos que compõem esses espaços junto à/ao docente. Como se na prática, as turmas fossem compostas apenas por cabeças... pelo intelecto das crianças... sem fome, sem cheiros, sem raças (o que, em uma sociedade racializada, cuja hegemonia é a branquitude, significa idealizar uma sala repleta de crianças brancas), sem vontades e sem as marcas que temos discutido aqui. O que bell hooks (2013) vai sinalizar com essas histórias é a relevância do erótico para a efetivação de uma pedagogia crítica. Nessa direção, ressalta que o erotismo não deve ser considerado apenas em sua dimensão sexual, mas sim enquanto força que impulsiona nossos modos de viver em um estado de existência real. Dessa forma, seria possível transformar a consciência de si proporcionando, não somente aos/às estudantes, mas também a professoras/es, modos de conhecer-se melhor e viver plenamente no/com o mundo. O corpo, a alegria, o prazer com a vida e o gosto por goiabas não pode ser deixado de fora.

O outro ponto que chama a atenção e acredito tenha sido fundamental para o sucesso das táticas para aproximar-se de

Ìbejì foi a minha própria performatividade de gênero, é o fato de eu me reconhecer na escola como homossexual. Novamente, saliento que não é de meu interesse definir a sexualidade ou identidade de gênero de Ìbejì. Contudo, sublimo este aspecto como relevante porque sugere o estabelecimento de um pacto de solidariedade pautado exatamente na identificação, na diferença redimensionada por mim e Ìbejì, ou seja: o borramento das expectativas de coerência entre sexo-gênero-orientação sexual.

A DESNATURALIZAÇÃO DA VIDA, UMA HETEROTOPIA POSSÍVEL

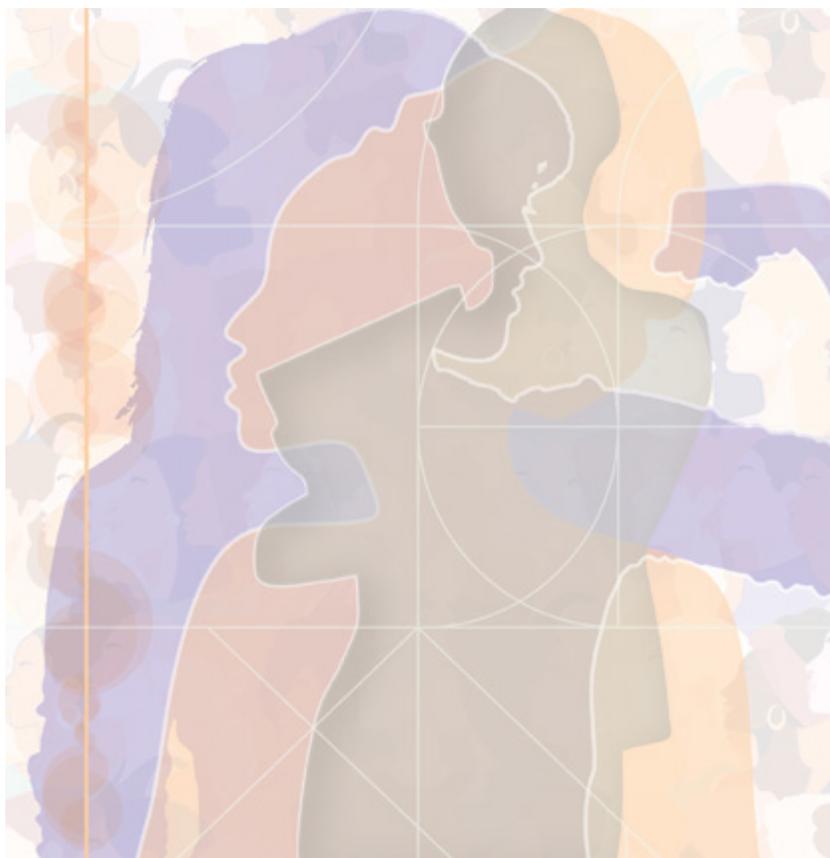
156 | A performatividade das crianças é transpassada por regras regulatórias que visam estabelecer sua função social e legitimar a heterossexualidade enquanto expressão ideal para seu exercício. Sendo assim, coaduno com parte do pensamento de Butler (2003) e também questionamos a noção de “naturalidade” contida no processo do “vir a ser” criança. Compreendo que a materialidade dos corpos é dada por estratégias discursivas que apresentam intencionalidades políticas curriculares expressivas na escola. Por outro lado, os discursos sociais institucionalizados pelos modos curriculares de produção dos sexos legislam sobre nossas vidas ao estabelecerem quais relações serão permitidas para serem efetivadas no contexto escolar e mais amplamente na sociedade. Nesse processo, as identidades que se engendram fora da lógica da heteronormatividade androcêntrica acabam relegadas ao âmbito das “incompatibilidades sociais” não se tornando inteligíveis para a óptica dominante e oficial dentro da lógica escolar.

Ìbejì proporcionou um repensar das práticas pedagógicas da escola e instituiu um outro espaço sobre o espaço instituído que regulava seus modos de atuar no mundo. Foi em torno da goiabeira que os acontecimentos heterotópicos produziram balancês de reações, ideias, intenções e invenções. A sombra da goiabeira, a narrativa ganhou criatividade, a criança criou e ousou, na astúcia de suas criações, mostrou à escola que é possível ser como deseja ser, produziu táticas que foram além

do que até então era possível. A criança criou um espaço que não coube na escola, o cotidiano (CERTEAU, 2014) reinventou-se, desconstruiu práticas, brincando de ser quem era, permitiu a escola colocar em evidência as suas práticas e partir delas, sair transformada.

Apartir da atitude da escola de Educação Infantil, foi possível considerar que as verdades discursivas sobre as práticas sexuais consideradas como legítimas nos apontaram alguns modos como essa representação é produzida a partir de pressupostos hierárquicos, utilitários, excludentes e discriminatórios. Desta forma, infero que a subjetividade é, assim como os conceitos e verdades, uma produção histórica, socialmente construída e, portanto, poderá ser desconstruída, emergindo em diferentes repertórios para se pensar a condição humana. Finalizando com as palavras de Foucault (2017, p. 51), em que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, não é fácil dizer alguma coisa nova, não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”. Arriscamos a afirmar que, nesse contexto, a herança cultural presente nas relações de gênero reflete a força dos “regimes de verdade” na produção de identidades e subjetividades infantis. E é pela disseminação desses “valores culturais” que os infantis vão se constituindo, assumindo posições de sujeito nas relações sociais. Como apresentado aqui, pedagogias críticas também se apresentam nessa arena disputando e tensionando por outras possibilidades e arranjos. Dessa forma, questionando os “espaços” a serem ocupados pelo “eu” e pelo “outro” O silêncio entre o lugar e o não lugar torna-se aqui uma arte de fazer utilizado pelos corpos desviantes. Ele é capaz de alimentar anonimamente o cotidiano escolar com sorrisos e paladares, texturas, cores e práticas que darão sentidos às artes, por vezes, heterotópicas. A escola é uma “arte de fazer” nos/dos/com os cotidianos. Ela nunca será a mesma, embora as projeções busque normalizá-las em discursos unívocos. Cada escola possui a sua maneira de ser que perde-se ou encontra-se nesse

mar de silêncios. É necessário voltar à prática novamente pra sentir as “artes de fazer”, nosso olhar muitas vezes engessado, não consegue ver o que bate freneticamente à nossa porta, como os batimentos do coração de criança. Surgiu nesta pesquisa, um ponto de reflexão extremamente importante: a relação entre o silêncio e sutileza nas “artes de fazer”.



REFERÊNCIAS

BEM, S. **Sex-role Inventory**: professional manual. Palo Alto: CA Consulting Psychologist, 1981.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: Sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

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

CAETANO, M.; RODRIGUES, A.; LIMA, C. H. L.; ROSEIRO, S. Pajubeyrizes fechativas: modos bichas de trânsito na escola. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 23, n. 46, p. 87-105, 2017.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 2. Morar e Cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2013.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHISHOLM, J. **Navajo infancy**: an ethological study of child development. Nueva York: Aldine, 1983

EICHINGER, J. Job stress and satisfaction among special education teachers: effects of gender and social orientation. **International Journal of Disability**, v. 47, n. 412, 2000.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLO, S. Pensar a escola com Foucault: além da sombra da vigilância. In: CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (Org).

Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. *In: LOURO, G. et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 28-40

GRIGOROWITSCHS, T.; SANTOS, L. Gênero e sexualidade: mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação. **Revista Educação, Grandes Temas.** São Paulo: Segmentos, p. 35-39, 2008.

HIROKAWA, K.; DOHI, I.; YAMADA, F.; MIYATA, Y. The effects of sex, self gender type, and partner's gender type on interpersonal adjustment during a first encounter: androgynous and stereotypically couples. **Japanese Psychological Research**, v. 42, p. 2, p. 102-111, 2000.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2013.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LIMA, C. H. L. **Linguagens pajubeyras:** re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade. 2016. 265f. Tese (Doutoramento em Estudos Culturais), UFBA, Bahia.

MAFESSOLI, M. **O tempo das tribos.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

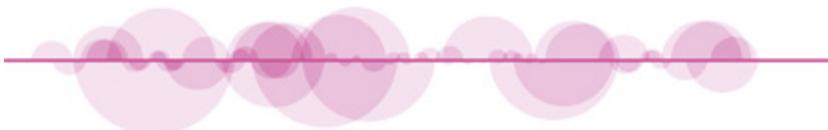
MORAWSKI, J. Toward the unimagined: feminism and epistemology in psychology. *In: HARE-MUSTIN, R.; MARECEK, J. (Eds.). **Making difference:** psychology and the construction of gender.* New Hawen, CT: Yale University Press, 1990.

NOGUEIRA, C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia & Sociedade:** Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social, v. 13, n. 1, p. 107-128, 2001.

SHIFREN, K.; BAUSERMAN, R. The relationship between instrumental and expressive traits, health behaviors, and perceived physical health. **Sex Roles**, v. 34, n. 11-12, p. 841- 864, 1996.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. (Org). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto alegre: Mediação, 1996. p. 23-38.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.





AS TRAJETÓRIAS

AS TRAJETÓRIAS E A (TRANS) FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SOCIAL DAS MULHERES EGRESSAS DO PROGRAMA MULHERES MIL

Eliane de Lourdes da Silva Moro
Lizandra Brasil Estabel
Luciana Calabró
Sérgio Wesner Viana

163

INTRODUÇÃO

A educação contribui para fazer de cada pessoa um agente de transformação social. Educar é um ato que tem por objetivo a convivência social, a cidadania e a tomada de consciência política.

O papel da educação na formação da cidadania é fundamental para permitir aos indivíduos analisar o significado das múltiplas relações sociais; o papel do Estado é poder intervir na realidade em que vivem fazendo-se valer dos seus direitos e dos seus deveres, permitindo desenvolver uma consciência cidadã, contribuindo para que esses indivíduos se tornem membros ativos da sociedade e do mercado de trabalho.

O marco inicial do Programa Mulheres Mil (PMM) foi a parceria embrionária estabelecida entre os governos canadense, através dos *colleges*, e brasileiro, com o apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), na época CEFET, no ano de 2005.

O projeto tinha como objetivo elevar a escolaridade, ofertando qualificação profissional e contribuindo para a inserção das mulheres que viviam em situação de vulnerabilidade econômica e social, com baixa escolaridade e à margem do mundo do trabalho (BRASIL, 2011). Primeiramente, as regiões Norte e Nordeste foram beneficiadas com o projeto piloto. As primeiras ações foram muito exitosas, apresentaram um resultado muito satisfatório que impressionou os idealizadores do projeto. Dessa forma, o Ministério da Educação decidiu ampliar o atendimento por meio dos cursos para outras mulheres que também viviam em vulnerabilidade econômica e social em outras regiões do país.

O Programa se constituiu, em 2011, pela publicação da Portaria N° 1.015, de 21 de julho de 2011, do Ministério da Educação, que visava a formação profissional e tecnológica articulada com a elevação da escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2011). Conforme o Artigo 2°, as diretrizes do programa visam: I. Possibilitar o acesso à educação; II. Contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; III. Promover a inclusão social; IV. Defender a igualdade de gênero; V. Combater a violência contra a mulher.

Foi criado um Guia Metodológico do Sistema de Acesso, Permanência e Êxito para auxiliar no desenvolvimento de processos e metodologias curriculares que promovam o acesso e a permanência em sala de aula e a formação em áreas profissionais específicas de cada localidade e de cada região (BRASIL, 2015). Assim, foram constituídas algumas ações que possibilitassem esse acesso e permanência para as mulheres na realização de cursos. Foram constituídas equipes multidisciplinares, espaços físicos, convênios com atores da comunidade local interna e externa e um programa de auxílio estudantil para as alunas. Essa estrutura, no âmbito do Programa, contemplava uma postura solidária e colaborativa, com determinação e comprometimento em construir uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária (BRASIL, 2015).

A metodologia método utilizada para a realização dessa proposta inclusiva e igualitária, dos cursos, leva em consideração

os conhecimentos preliminares das mulheres partindo das vivências pessoais do dia a dia em relação aos fatos cotidianos. As turmas eram constituídas por mulheres com idade a partir de 16 anos e não havia limite para a maior idade. Com relação à escolaridade exigida, também não se fazia distinção, não era necessário comprovar a escolaridade para participar dos cursos do Programa. Dessa forma, a proposta de ensino foi baseada na aprendizagem e na reflexão, buscando estimular o senso crítico das mulheres, para que se tornassem sujeitos ativos e capazes de enfrentar e modificar a sua atual condição de vida.

Neste contexto, esse estudo teve o objetivo de verificar como o Programa Mulheres Mil contribuiu na vida de mulheres que frequentaram os cursos de capacitação profissional no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O modelo utilizado para essa análise foi a Análise Textual Discursiva.

VULNERABILIDADE SOCIAL: EXCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL

A vulnerabilidade social está relacionada ao conceito que caracteriza a condição dos grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, ou seja, pessoas ou famílias que estão em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos.

Conforme Andreilcy Alvino Borba e Herlander Mata Lima (2011), os fatores de exclusão e inclusão estão relacionados à vulnerabilidade social. A exclusão social é um processo que abrange grupos de pessoas que se encontram em situação de pobreza, desemprego, discriminação, baixa qualificação, doenças crônicas, medo do crime, isolamento e que são privados de seus direitos como cidadãos. Historicamente, a exclusão social sempre esteve relacionada a uma classe específica de pessoas como os idosos, deficientes físicos, os pobres e os desempregados que, de alguma forma, não tinham acesso aos direitos sociais como habitação, saúde, emprego, educação e lazer.

Para Boaventura de Souza Santos (2006), a exclusão e a desigualdade se apresentam como dois sistemas hierarquizados. No sistema de desigualdade, a pertença se dá pela presença, onde o indivíduo está inserido pela integração subordinada e a exclusão os indivíduos estão excluídos dos espaços, levando-os à segregação. Continua o autor, que, no caso do sexismo, a exclusão se dá pela distinção entre o espaço público e o espaço privado, e a desigualdade se dá na atuação da mulher como força de trabalho no seio da família e em formas desvalorizadas da força de trabalho.

O empoderamento dos pobres e das comunidades, segundo Jorge O. Romano e Marta Antunes (2002), está relacionada à conquista plena dos direitos de cidadania, pela capacidade do indivíduo ou de grupos de indivíduo, de utilizar seus recursos econômicos, sociais, políticos e culturais para atuar no espaço público na defesa de seus direitos sugerindo ações que possam de alguma maneira auxiliar o Estado na execução da distribuição dos serviços e recursos públicos.

166

Podemos definir a exclusão social como múltiplas privações resultantes da falta de oportunidades pessoais, sociais, políticas ou financeiras. Essas privações levam esses sujeitos à falta de participação social, ocasionando sua exclusão do meio social do qual está inserido.

A inclusão social está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania social, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade. A cidadania social prevê a implementação do bem-estar das pessoas como cidadãos.

Por outro lado, a diversidade cultural se constitui em um conceito criado para compreender os vários aspectos que representam a diferenciação das culturas que existem ao redor do mundo, como as diferentes culturas, a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política e entre outras características próprias de um determinado grupo de pessoas que habitam um determinado território. O multiculturalismo, também chamado de pluralismo, um conceito de culturas diferentes num mesmo espaço sob o

princípio da tolerância e do respeito à diferença. Para Ana Maria Dávila Lopes, dentro desse modelo, busca-se garantir um convívio com as diferenças e a diversidade desses grupos minoritários (LOPES, 2012).

O reconhecimento de grupos minoritários tem relevância na atualidade porque as minorias constituem, em verdade, maiorias em nossa sociedade. Tanto o multiculturalismo quanto a democracia são instrumentos em prol dos grupos minoritários. As políticas multiculturais terão êxito quando o Estado, por meio de políticas públicas, intervir nas políticas sociais com o objetivo de alcançar uma maior igualdade material entre aos cidadãos. Para Paula Vargas Groff e Rogerio Pagel (2009, p. 52), o multiculturalismo é uma forma de Política Social que visa efetivar os direitos fundamentais das minorias, que pretende o reconhecimento de grupos inferiorizados na sociedade, seja por condições históricas, socioeconômicas, sexuais, raciais, dentre outras.

Já a interculturalidade propõe uma interação entre essas culturas com a finalidade de estabelecer um diálogo para garantir uma convivência pacífica e de proporcionar, dentro da sociedade, um espaço de permanente interação entre as culturas, transformando esses modelos preconcebidos (LOPES, 2012).

Dentro do multiculturalismo, a tolerância é vista como o primeiro passo para construção de uma sociedade pacífica, onde a tolerância deve ser praticada através do diálogo, aproximando os laços de solidariedade entre os membros de uma mesma comunidade. Em alguns momentos, a tolerância pode apresentar-se de várias formas: como um sentimento generoso, de indiferença, de respeito moral e, até mesmo, de persuasão, coerção e de violência. A tolerância, apesar de algumas limitações, pode ser um importante mecanismo capaz de garantir a convivência pacífica entre as maiorias e as minorias de uma comunidade política (LOPES, 2012).

Paulo Freire (2007), em seus escritos, nos coloca que a dialogicidade permite compreender com o diálogo, com base em uma ética da solidariedade humana, construir um caminho por

meio do qual os oprimidos, pertencentes aos diferentes grupos sociais historicamente excluídos, podem potencializar as suas lutas por vida digna e respeito às diferenças. A libertação não se restringe à questão de classe social, mas implica no reconhecimento de formas específicas de opressão, tais como a de gênero, a de etnia e a cultural. No entanto, para termos uma sociedade pacífica, temos que construir um diálogo com a escola, gestores e a comunidade que precisam reconhecer a diversidade cultural e suas diferenças sociais e afetivas para que possamos construir uma nova cultura social. Para que haja essa transformação, é necessária que todas as pessoas possam ter acesso à educação, uma educação transformadora, onde todos pudessem refletir uns com os outros a valorização e o respeito às diferenças culturais e os saberes de experiência dos sujeitos ao invés de separar cultura, conhecimento e poder (FREIRE, 2007). Para o autor, a educação é uma prática política assim como qualquer prática política é pedagógica. Não há educação neutra, toda educação é um ato político. Os educadores precisam entender o contexto dos alunos e construir o conhecimento junto com eles, de maneira que leve em consideração a realidade de cada um como base para uma relação de respeito com o educando e de aprendizado mútuo. A educação deve ser vista como uma maneira de desvelar as relações opressivas vividas pelas pessoas, transformando-as para que elas possam transformar o mundo.

Faz-se necessário construir uma política pública educacional que integre a formação profissional ao campo de um sistema nacional de educação; propiciar a universalização e democratização da educação em todos os níveis e modalidades; implantar educação profissional e tecnológica através de um processo de construção social que, ao mesmo tempo, qualifique o cidadão e o eduque por meio de um conhecimento crítico e transformador.

Dessa maneira, a educação pode contribuir para o processo de empoderamento do sujeito, melhorando a sua autoestima, a autoconfiança e a autoafirmação, tendo como foco a melhoria na sua condição de vida. A abordagem do empoderamento

implica o desenvolvimento da capacidade das pessoas pobres e excluídas socialmente para superar as principais fontes de privação de liberdades (ROMANO, 2002).

Ana Alice Alcântara Costa (2000, p.44), também comenta sobre o empoderamento das mulheres que representa um desafio às relações patriarcais.

...em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção de seus privilégios de gênero. Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle de seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e a violação sem castigo, o abandono e as decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família.

Assim, é importante tratarmos sobre o tema do empoderamento das mulheres, principalmente as que estão em vulnerabilidade econômica e social, para que lhes garantam direitos e igualdade entre os gêneros nos diversos cenários sociais. O processo de empoderamento dessas mulheres não é apenas dar o espaço, mas também encorajá-las a serem quem elas querem ser, garantindo a sua autoestima para ter autonomia nas suas decisões perante os desafios que a vida lhe proporcionar.

169

METODOLOGIA DO ESTUDO

Foi realizado um Estudo de Caso tendo como sujeitos dez mulheres que frequentaram os cursos do Programa Mulheres Mil no *Campus* Porto Alegre do IFRS, nos anos de 2012 a 2014. O instrumento de coleta de dados aplicado consistiu em uma entrevista semiestruturada, composta por 17 questões, em que as 13 primeiras traçavam um perfil socioeconômico das mulheres participantes da pesquisa. As questões 14 a 17 se caracterizavam como questões abertas. A partir das entrevistas gravadas e transcritas, constituiu-se o material de análise. O modelo utilizado foi a Análise Textual Discursiva.

Conforme Roque Moraes e Maria do Carmo Galiuzzi (2013), as pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análise

textuais. Essas análises podem ser de textos já existentes ou a partir de entrevistas e observações que procuram aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga.

O material produzido utilizando as transcrições das entrevistas, segundo Moraes e Galiazzi (2013), constituiu o “corpus”, que é a matéria-prima para a análise textual para essa pesquisa. O “corpus” representa as informações da pesquisa e, para a obtenção dos resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa.

Para realizar a seleção e a delimitação das informações contidas no material da transcrição, partimos do objetivo proposto para este estudo. A partir do objetivo foram estabelecidas três categorias de estudo. A primeira categoria verifica como era a vida das alunas antes do curso. A segunda categoria examina as mudanças sociais que ocorrem na vida das alunas que participaram do Programa Mulheres Mil no IFRS, Campus Porto Alegre. A terceira categoria conferiu de que maneira a capacitação profissional contribuiu para o desempenho dessas mulheres dentro da comunidade na qual estão inseridas. Dessa maneira, se identificam expressões nos discursos das alunas que permitem avaliar se ocorreram transformações positivas ou negativas em suas vidas sob o prisma das três categorias.

170

RESULTADOS

A pesquisa contou com a participação de 10 (dez) mulheres egressas dos cursos de Cuidador Infantil, Cuidador de Idosos e de Higienização Hospitalar. A seguir, foram elaborados dois quadros com os dados das participantes, onde se buscou traçar um perfil desse grupo de mulheres que participaram da pesquisa. As entrevistadas serão identificadas como Mulher 1 a Mulher 10, para manter as identidades preservadas. O primeiro quadro apresenta informações como a idade, estado civil antes do curso e atualmente, número de filhos antes do curso e atualmente e a escolaridade das entrevistadas na época do curso.

Quadro 1: perfil das mulheres entrevistadas.

PARTICIPANTE	IDADE	ESTADO CIVIL ANTES	ESTADO CIVIL ATUAL	ESCOLARIDADE
Mulher 1	24	Solteira	União Estável	Ensino Fund. Incompleto
Mulher 2	35	Casada	Divorciada - Separada	Ensino Médio Incompleto
Mulher 3	37	Divorciada - Separada	União Estável	Ensino Médio Incompleto
Mulher 4	43	Casada	Casada	Ensino Fund. Incompleto
Mulher 5	46	Casada	Casada	Ensino Fund. Completo
Mulher 6	47	Viúva	Casada	Ensino Fund. Incompleto
Mulher 7	48	Divorciada - Separada	Divorciada - Separada	Ensino Médio Completo
Mulher 8	52	Solteira	Solteira	Ensino Médio Incompleto
Mulher 9	53	União Estável	União Estável	Ensino Médio Incompleto
Mulher 10	58	Solteira	Solteira	Ensino Fund. Completo

Fonte: Viana, 2019.

As dez mulheres que participaram da entrevista tinham idade entre 24 e 58 anos. As mulheres solteiras e casadas correspondiam a 30% respectivamente na época que realizaram o curso, 20% de mulheres divorciadas-separadas, 10% de mulheres com união estável e 10% de mulheres viúvas. Para o momento atual, esses percentuais mudaram. As mulheres casadas continuam representando 30%, as mulheres com união estável também representam 30%, o percentual de mulheres solteiras ficou menor, 20% e mulheres divorciadas ou separadas, 20%. Quanto à escolaridade, 30% das alunas entrevistadas possuíam o Ensino Fundamental Incompleto, 40% possuíam o Ensino Médio Incompleto, 20% o Ensino Médio Completo e 10% o Ensino Fundamental Incompleto.

O segundo quadro, apresenta informações se referentes em relação à atividade econômica: se as mulheres exerciam atividade remunerada na época do curso e atualmente. Também se procurava saber se as mulheres participavam de algum programa social do governo na época e qual era a participação delas na renda familiar.

Quadro 2: perfil referente à atividade econômica.

PARTICIPANTE	ATIVIDADE REMUNERADA ANTERIORMENTE	ATIVIDADE REMUNERADA POSTERIORMENTE	PARTICIPAVA DE PROGRAMA SOCIAL	PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR ANTERIORMENTE	PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR POSTERIORMENTE
Mulher 1	Não	Sim	Sim	Não tinha participação	Tem participação
Mulher 2	Não	Sim	Não	Não tinha participação	Somente dela
Mulher 3	Não	Não	Sim	Não tinha participação	Nenhuma
Mulher 4	Não	Sim	Sim	Não tinha participação	Tem participação
Mulher 5	Não	Sim	Não	Não tinha participação	Tem participação
Mulher 6	Não	Não	Não	Somente ela como faxineira	Tem participação
Mulher 7	Sim	Sim	Sim	Tinha participação	Somente dela
Mulher 8	Sim	Não	Não	Somente dela	Nenhuma
Mulher 9	Sim	Sim	Não	Tinha participação	Tem participação
Mulher 10	Sim	Sim	Não	Tinha participação	Tem participação

Fonte: Viana, 2019.

O Quadro 2 nos mostra que 60% das mulheres entrevistadas não exerciam atividade remunerada na época do curso. Após o curso, 70% das alunas entrevistadas exercem atividade remunerada. Apenas 40% das mulheres participavam de algum programa social

do governo. No caso dessas mulheres, o programa era o Bolsa Família. Com relação à participação da renda familiar antes do curso, 50% das alunas não tinham participação na renda, 40% das mulheres tinham participação na renda e 10% era a única renda da família. Após a conclusão do curso, a não participação na renda familiar caiu para 20%. Também foi de 20% a única renda da família e 60% das mulheres tinham participação na renda familiar.

Também foram abordados quais os cursos que as alunas tinham cursado e o ano que elas realizaram. A maioria das entrevistadas realizaram o curso de Cuidador de Idoso (6 alunas), quatro alunas realizaram o curso de Higienização Hospitalar e uma de Cuidados Infantil. Salientamos que teve uma aluna que realizou dois cursos: o de Cuidador de Idoso e de Higienização hospitalar. No ano de 2013, quatro alunas realizaram os cursos e sete alunas cursaram no ano de 2014.

As próximas questões, 14 a 17, elas responderam verbalmente, pois tínhamos a intenção de que elas relatassem como era a vida delas antes do curso, e de que maneira o curso contribuiu para sua vida profissional e social. A partir da transcrição das falas das mulheres, criamos três categorias para analisar as falas. A seguir, estão expostos três quadros onde foram destacados alguns trechos das falas das alunas, que se identificam com cada categoria que foi criada. Buscamos na fala de cada mulher, identificar trechos para cada uma das três categorias criadas. Logo a seguir foi realizada uma análise dos dados que foram destacados nos quadros localizados em seguida.

O primeiro quadro refere-se à maneira como era a vida dessas mulheres antes de frequentarem os cursos que o IFRS - Campus Porto Alegre ofereceu. Os trechos transcritos foram retirados das falas que estão no Apêndice.



Quadro 3: categoria 1: História de Vida das mulheres antes do curso.

COMO ERA A HISTÓRIA DE VIDA DAS ALUNAS ANTES DO CURSO?

(Mulher 1)

“Eu queria muito trabalhar com criança, trabalhar em escolinha. E aí, como eu não tinha o ensino médio completo, aí dava porque eu não precisava... Eu não tinha tempo, tinha filho pequeno, né? Então, então era bem difícil. Hoje eu poderia, mas hoje eu tô preguiçosa. Mas na época não tinha condições, né? Não tinha como, né? E a gente era sozinha, né? meu ex-esposo, trabalhava, não tinha quem cuidasse dele(filho). Eu levava ele (filho) no curso, na maioria das vezes. Eu me dava super bem com todo mundo, e levava ele (filho) para o curso e as meninas me ajudavam a cuidar, a gente fazia aula prática e usava ele.”

(Mulher 2)

“...foi uma baita oportunidade, até para ti aprender e a trabalhar mesmo. Porque deram passagem, deram vale alimentação, não tinha como, né? Ficou uma coisa muito boa.”

(Mulher 3)

“Na verdade, eu nem sabia desse Mulheres Mil, né? Eu fui no CRAS para fazer o NIS e aí vi ummm, que eu queria fazer a carteira de motorista, aí vi um papel ali dizendo, aí curso de cuidador de idoso. Então eu disse: Bah! Me interessei, mas fui embora. Aí deu caso, aquela coisa, todo aquele stress, me separei. Bah! Eu tenho que fazer alguma coisa, né, e ficar de boa, não queria. Daí voltei lá, daí perguntei, daí não tinha mais. Não tem mais a vaga. Eu disse, mas tá, vou deixar meu nome. Se aparecer, vocês me chamam. Eu tive a sorte, uma das mulheres, não sei quem, desistiu e aí eles abriram, desistiram, aí eles resolveram abrir uma nova turma, foi isso que aconteceu”.

“Assim ó, a autoestima nem se fala, porque a gente fica só em casa né? Eu fiquei em casa cuidando do meu guri. Quando deu o caso que acabei me separando, digo não quero ficar em casa. Resolvi sair”.

(Mulher 4)

“Ah, o que me incentivou muito foi que eu queria sair para trabalhar. Não queria ficar mais em casa. E também, né? Sair para ver pessoas, né? Que eu não via. Só ficava trancada em casa. E o curso foi muito bom, para aprender a falar muito bem também, então, para mim, foi ótimo. Fiquei sabendo do curso pela assistente social do CRAS, Santa Rosa.”

(Mulher 5)

“A vida estava muito louca. Foi uma época que eu me descobri. Porque eu me assumi gay em 2011. Daí fiquei três anos com uma mulher. E aí me separei no início de 2013, mais ou menos, 2014 aí eu descobri que tinha um universo enorme, sabe? Sabe criança num pote de mel, era eu descobrindo um mundo novo, então eu tava muito louca... Na época, tinha muitas vagas aberta e eles estavam com medo que fechasse o curso. E eu, bom, aprendizado nunca é demais. E outra eu estava numa fase assim, perdida, tinha que colocar um rumo né? E outra, eu queria voltar a estudar. Bom, vou fazer este curso, porque, como vai ser todo o dia, é sala de aula, eu quero ver se eu ainda tenho capacidade de voltar a estudar. Então foi, por isso, acho que para eu ver o que realmente eu queria da vida.”

(Mulher 6)

“Eu sempre fui pai e mãe, eu fiquei viúva com 29 anos, né? Do meu primeiro marido. Então, eu tinha uma, duas meninas e tava grávida do guri. Então, eu larguei tudo, larguei os estudos, larguei tudo, sabe? Pra me dedicar. Aí, meu marido morreu, logo. Aí, eu tive que começar a me virar né, a trabalhar, eu trabalhava com faxina, eu trabalhava, vendia coisas assim, salgado, doces. Então eu tive que aprender, né? Só que chegou num momento, assim ó. Que eu queria mais um pouco para mim, entendeu? E eu não queria menosprezar aquilo que eu tava fazendo, mas eu queria buscar um pouco a mais, né?... aí eu já tinha um quadro de depressão, sabe? Porque as coisas eram muito difíceis, porque eu criava quatro, aí as minhas duas maiores cuidavam dos menores. Eu tinha uma mãe para cuidar, tá, né?... Eu era uma mulher pra baixo, era uma mulher que não tinha nem comigo mesmo, sabe, estímulo comigo”.

(Mulher 7)

“Para o meu momento, eu precisava de um curso. Olha, eu precisava fazer um curso. Fazer um curso para sair daqui, não aqui dentro, os cursos aqui eu não quero mais. Sair de casa e entrar aqui não é o que eu mais quero. Eu quero fazer curso fora daqui. Como esse que fiz lá no Instituto, um outro que fiz lá em Belém Velho, ou Belém Novo, Belém Velho, eu acho que é... Para arejar a cabeça, conhecer novas pessoas. Conheci o curso pelo Vosmar, no território da paz. Para sair daqui, ter um horizonte melhor um pouco. A cabeça naquela época estava querendo fechar e eu... pra não fechá.”

(Mulher 8)

“Eu buscava crescimento, né? Para me qualificar para o mercado de trabalho, né? Como eu já tinha o auxiliar, que, na verdade, o auxiliar não vale para pegar numa instituição se tu não tiver um técnico. Como o técnico é muito caro e eu não tinha essas condições, então, eu preferi fazer o cuidador, até mesmo para minha família, minha mãe, meu pai já é falecido, tinha o vínculo familiar. Então, eu preferi concluir para eu poder entrar no mercado de trabalho também. E graças a Deus eu consegui com isso”.

(Mulher 9):

“Quando eu estava trabalhando... Não sei se vocês ouviram falar do Amparo Santa Cruz? É lá no Belém Velho, é uma instituição filantrópica. E, num certo momento, eles pediram para os cuidadores que não tinham o curso, e como eu estava sem o curso, o meu primeiro curso foi esse né?... daí o COREN pediu para os técnicos e exigiu que os cuidadores tivessem o curso. Aí, apareceu esse do Instituto, que eu achei o melhor, porque apareceram vários, mas como o Instituto dava a alimentação, dava o vale transporte e o material”

(Mulher 10)

“...como eu estava parada em casa, sem fazer nada, era uma coisa boa pra mim, ia me incentivar mais porque eu estava para baixo, sabe? Me sentindo uma inútil, porque tu fica doente, parece que tu fica inútil, né? E não tinha nada pra fazer. Aí, eu vim aqui, me inscrevi, gostei e fiz até o fim. Eu passei aqui pra ver o negócio de cuidadora, né? Como a minha , tinha a dinda dela que trabalhava de cuidadora, sabe, então a gente sempre conversava sobre o negócio de cuidadora, ah, que deve ser bom, e que na época eu estava com esses problemas de saúde e pra cuidar é mais prático, né? E eu vim aqui vê se tinha o curso de cuidador, aí tinha. Aí, fiz a minha inscrição aqui direto.”

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Analisando as falas das participantes, verificamos que algumas estavam sem atividade remunerada na época que o curso foi realizado. Mas o que chama a atenção é que, mesmo que as histórias de vida sejam diferentes, todas queriam e tinham a necessidade de trabalhar e mudar a sua vida. Isso se demonstra quando elas se depararam com a oportunidade de realizarem o curso do Programa Mulheres Mil para se atualizarem e terem oportunidade de trabalho e de poder sair de dentro de casa, fazerem algo mais do que cuidar da casa e dos filhos.

As mulheres 1, 3 e 6 apresentavam histórias parecidas com os filhos e precisando ficar em casa para cuidar deles. Isso vem ao encontro da realidade de muitas mulheres, principalmente as de baixa renda, que, por terem que cuidar dos filhos, acabam deixando o estudo e o trabalho de lado por falta de condições financeiras, não conseguem deixar seus filhos em creches ou pagar um cuidador. No caso dessas mulheres, ainda ocorreu que elas acabaram se separando ou perdendo os seus companheiros, fazendo com que elas tomassem uma nova postura em relação à condição de vida

que tinham. A participante 6 relata que, com a perda do marido, ela abandonou os estudos e passa a desenvolver várias atividades, como faxina, venda de doces e salgados para poder criar seus filhos. Ela não menospreza as atividades, mas queria buscar algo mais, uma capacitação profissional, uma melhora da sua autoestima, que estava baixa devido ao quadro de dificuldades enfrentado para criar os seus filhos e cuidar da mãe.

A mulher 1 ainda relata sobre o sonho de trabalhar com crianças, em uma escolinha e que, até o momento do curso, esse sonho ainda não tinha se realizado. Outro ponto interessante da fala das participantes, destacamos a 5, que estava passando por um momento de redescobrimto, se assumindo como homossexual. Ela comenta que a sua vida estava muito louca e que havia experimentado um mundo de coisas que ela, até então, desconhecia. Muitas dúvidas e incertezas pairavam em sua vida naquele momento, fazendo com que ela experimentasse vivências diferentes do que já havia passado até aquele instante. A oportunidade de fazer o curso trouxe para ela a possibilidade de voltar a estudar e dar uma centrada na sua vida através da capacitação profissional.

A fala da mulher 7 se apresenta de forma confusa dado o momento que ela estava passando. Possuía três filhos, dois meninos e uma menina. Os dois meninos, infelizmente, estavam envolvidos com o tráfico de drogas, o que dificultava muito a sua vida. Então, quando ela falava que precisava de um curso que a tirasse daquele ambiente, era uma forma de fugir da realidade que ela vivia. Ir para o curso lhe fazia bem, pois ela podia sair da região onde morava, podendo esquecer, pelo menos àquelas horas, em que estava na sala de aula. Isso nos faz refletir as dificuldades da vida desta participante, onde os conflitos familiares lhe impediam de ter uma melhor qualidade de vida. Essa questão também é muito comum em comunidades de baixa renda, com pouca segurança e vulnerabilidade social, características do bairro onde essa participante reside. Foi relatada, por algumas mulheres, problemas relacionados à saúde psíquica (depressão) e à saúde física.

No caso da mulher 10, ela menciona a palavra “inútil” para descrever seu sentimento antes de realizar o curso no programa. Imagina-se que a falta de uma atividade fora do lar traz para o sujeito sentimento de inutilidade, de incapacidade, de depressão, de isolamento social, que são situações que favorecem o quadro de baixa autoestima dessas pessoas.

Assim, descrevemos como as mulheres se sentiam antes de iniciarem os cursos no Programa Mulheres Mil. A fala da mulher 9 demonstra que, até aquele momento, não havia passado pelas dificuldades relatadas pelas demais participantes e que a procura pelo curso se deu por uma exigência do local onde ela trabalhava. Dessa forma, ela escolheu o curso no IFRS pelos benefícios que o programa oferecia como, por exemplo, auxílio alimentação e transporte.

No quadro a seguir, são apresentadas as falas das participantes que evidenciaram quais foram as mudanças sociais que ocorreram nas suas vidas ao participarem dos cursos.

Quadro 4: Categoria 2: Mudanças sociais que ocorreram na vida das mulheres participantes do Programa

Mulher 1:

“Na verdade, como eu queria muito trabalhar na área, foi onde me ajudou muito, né? Foi como eu pude trabalhar com isso, né? E como eu queria muito trabalhar com criança... Foi nessa parte que o curso me ajudou. Daí, eu consegui realizar uma coisa que eu queria, né? Eu achei uma coisa bem legal. A gente meio que aprendeu a lher dar com a gente mesmo, né? Mulher assim ó, como mulher trabalhando. Com a mulher tinha muito preconceito, na época mais ainda. Hoje em dia nem tanto, né, mas na época mais ainda.”

Mulher 2:

“Foi maravilhoso. Eu adorei. Pelas gurias, por tudo. A gente se encaixou bem e foi bem legal. Muito tri, todo mundo. Muito tri mesmo. Os aprendizados, as aulas eram bem divertidas. Principalmente, a do professor Valter. A gente saia pra rua, muito bom. Maravilhoso! Eu já estava até querendo ensinar os outros. Mudou bastante. Fiz o curso e uma semana depois de terminar o curso apareceu esse serviço. Aí, peguei e disse que depois eu mudo, mas acabei não mudando até hoje.”

Mulher 3:

“Foi lá no curso que a gente aprendeu que não tem por que a gente saber hãaa, o tipo de um HGT, de pressão, que não faz parte de nós né, e aí foi bem interessante a aula. E a gente aprendeu também, aí, porque eu vou querer saber de gestão de uma coisa assim que nós tinha também. Eu digo, isso é legal, porque nós precisamos saber nossos direitos, né? E o curso foi muito legal nisso. A gente soube o que era, o que era os nosso direitos e o que deveríamos fazer. Que, às vezes, tu vai para trabalhar numa casa de cuidador de idoso e eles acham que tu é a domestica... Então, isso ajuda muito e tinha, e assim ó, eu achava a minha vida era um caos, quando tu entra lá e começa a descobrir as história de tudo, nossa!! Tu não tem problema. Aí, eu não vou reclamar mais, não tem problema... A gente se formou em dezembro, ali passou o dia primeiro, dia quatro de janeiro eu comecei a trabalhar. Eu fui a primeira da turma a seer. Saí praticamente empregada. Aí, fiquei uns dois anos trabalhando com a HomeAngels.”

Mulher 4:

“Pois as coisas que eu não podia dar para os meus filhos, comecei a dar. Desde a reforma da minha casa, que eu nunca conseguia terminar a minha casa, né? Agora a minha casa é de dois piso, né? Aí eu comecei a trabalhar, terminamos a casa, reformemos, colocamos ar condicionado que não tinha. Então, meu filho tem tudo. Os móveis tudo bom. Bom mesmo. Coloquei televisão em cada peça, menos na cozinha, né? Mais o computador. Eu pude dar o melhor para eles. Tudo isso, depois que eu fiz o curso. Como cuidadora de idoso. E a outra Aluna 4 ficou pra trás, comecei a sair, porque as amigas convidavam muito. Faziam uma festinha eu ia, então, né? Foi muito bom. Fiz muitas amigas... Consigo um bom dinheiro. Tô feliz, graças a Deus. Eu gosto do que eu faço.”

Mulher 5:

“Muito, muito. Inclusive, assim, depois que eu fiz o curso, abriu muito o leque. Eu trabalhei no HPS, no Presidente Vargas, no momento que eu dizia que tinha um curso de higienização hospitalar, eles nem me questionavam o restante. Sendo que no Presidente Vargas eu entrei e fui direto para o bloco cirúrgico, porque eu tinha o curso de higienização hospitalar. E no serviço que eu tô hoje, eu entrei primeiro na higienização. Lá, no Lar Padre Cacique, eu entrei lá na higienização. Então, eu falei para o Seu RRRR, que é o chefe de lá, que eu tinha o curso de higienização hospitalar, ele não me fez mais pergunta nenhuma, me contratou na hora. Bastava eu falar que tinha o curso de higienização hospitalar. Então, o fato de tu ter noção, mesmo que na limpeza, mas tu ter uma noção de hospital significa detalhes, né? Significa tu ter noção do que vai fazer. E não só para mim. Tive contatos com outras gurias e tu vê a diferença. A PPP, além de higienização, ela fez o de cuidador de criança. Ela fez outro curso... Tu vê, então, que o curso me deu essa força de eu dizer, não, eu não sou da limpeza. Não que seja, não é que seja se humilhar ou outra coisa. Mas te dá um empoderamento, né? Te empodera de uma coisa que tu tem conhecimento. E as pessoas não vão bater de frente, porque tu tem aquele conhecimento. Aí, eu digo, né? Limpar em casa não é o mesmo que limpar uma enfermaria. E provo pra eles o porquê disso, né?”

Mulher 6:

“Foi, aí, que eu cuidando da minha mãe e tudo, né? Eu já tinha ouvido falar, na época falavam em assistente geriátrica, não falavam cuidadora, sabe? E aí, uma coisa levou a outra, né? Aí me ajudou muito, sabe. O curso, hãaa, as experiências que eu tive né, de trabalho, hãaa, eu ganhei muito, porque o cuidador ganha muito bem, ganha tão bem quanto um enfermeiro, né, e aí, porque eu acredito assim ó, que o cuidador tem que dar um tanto de amor, entendeu? Me ajudou muito e foi aí que eu consegui ter ummm, aí eu já tinha um quadro de depressão, sabe? Porque as coisas eram muito difíceis, porque eu criava quatro, aí as minhas duas maiores cuidavam dos menores. Eu tinha uma mãe para cuidar, tá, né? Então, o curso me ajudou muito assim, sabe? Eu fiz muita amizade, eu conheci muitas pessoas, sabe? Aí depois que fiz o curso, eu busquei um pouco da autoestima em mim, sabe?... Graças ao curso, porque como eu disse, eu ganhei bastante dinheiro para poder arrumar a minha casa, para poder dar coisas para os meus filhos, que eu não tinha condições de dar. Na época, eu trabalhava nas outras áreas, né? Então, resumindo, assim ó, hoje eu não tô trabalhando na área, né? Mas eu acho assim, ó, o que tinha que ter feito eu fiz, e hoje eu cuido de mim, sabe?... Eu gostava daqui ó, eu gostava desse ambiente, sabe? Eu gostava que quando chegava o dia, as gurias, a gente se encontrava e a gente ia pra cantina no intervalo e conversava e aquela coisa toda, sabe, e a gente, e eu me sentia assim, como é que vou dizer, importante por eu estar aqui no Instituto de Educação, tá entendendo?”

Mulher 7:

“Esses cursos foi a melhor coisa que apareceu pra mim. Tanto o Mulher da Paz, esse aí, esse outro da culinária, o da reciclagem... Fiquei conhecida, comecei a participar mais das coisas. Muito mais das coisas. Em tudo, tudo. Eu já tava aqui na 10(parada de ônibus). Eu já tava participando aqui da 10(parada de ônibus). Sou líder comunitária e agora sou do projeto Elas por Elas.”

Mulher 8:

“Então, ele deu um crescimento de 100% . Tu lida com Alzheimer, tu lida com vários tipos de doença. Então, muita coisa a gente aprendeu com o curso, na sala de aula. Porque também você vai vivenciar no dia-a-dia, né? A teoria é uma coisa e a prática é outra. E aí dá uma experiência muito grande. Como pessoa, mexe muita coisa, pois tu vivencia o dia-a-dia. Tu tem, tu vive, isso que eu te falei no elevador. A nossa professora que nos deu aula, ela nunca imaginou que fosse dar aula para uma diversidade. Na verdade, diversidade, né? É conviver, porque, para mim, não era diferença isso. Eu convivi com isso. Meu pai era deficiente visual, a gente passou várias barras. Ontem, ainda falei para o meu filho, eu passei bullying e eu vivi com o bullying minha vida toda e não me tornei uma pessoa amargurada, mas têm pessoas que não sabe discerni o bullying, não sabe tratar, sair disso. Se tu não conseguir sair disso, você pode tentar o suicídio... Na turma, tinha muita diversidade, Pessoas assim como eu, que nem quase não mexiam no telefone. Aí, fui aprender informática, a gente foi aprender a mexer no telefone. Minha colega, até hoje, mexo com ela. Até ontem, ela me mandou uma mensagem. Mas tu não saía do telefone, tu não mexia. Eu aprendi contigo,

depois fui fazer mais aquilo tudo. E foi assim, umas que nem, outras também que nem, a gente nunca imaginava, e hoje a gente já se fala: Não, não vou mexer nisso aí. Mexeu, aprendeu, cresceu, evoluiu. Que a gente tá numa evolução. Se a gente não evoluir, a gente.. não que a gente não queira, mas a gente tá nesse mundo. Até o meu assim: Ah, tu não gosta de mexer no computador. Não. No banco lá, naquele lá de boca de caixa, não é do meu perfil, mas tem que crescer. Tu tem que crescer. Sim, tem que crescer.”

Mulher 9

“Sim, na busca pelo emprego. É que, no caso, abriu mais portas, né? Com o certificado, abriu mais portas. Eu fiz o curso e um mês depois me acidentei, aí tive que me afastar, né? Mas, pelo curso, no momento que eu estava no curso, teve uma empresa, que eles largaram um folder lá e eu guardei. Então, no momento que eu estava no seguro, eu tinha oito meses de seguro e no quinto mês eu já estava cansada de estar dentro de casa e eu liguei pra eles e aí eles me empregaram e eu fiquei três anos e meio lá.”

Mulher 10

“Tudo valeu a pena, bah!! Meu Deus. Eu cheguei até a fazer ginástica aqui. Eu chegava mais cedo, para fazer a academia. Depois ia para o curso. Era muito bom. A gente se sente viva, né, quando a gente está pra baixo. Quando acontecem essas coisas assim, levanta a gente... Fiz bastante amizade. Tive bastante conhecimento em várias coisas, né?... Melhorou, para se comunicar, saber dos conhecimentos do que é a cuidadora.”

Fonte: dados da pesquisa, 2019

Observando a fala da mulher 1, verificamos a satisfação em realizar o curso, pois foi, dessa maneira, que ela conseguiu trabalhar naquilo que ela sempre quis, com crianças. A realização do sonho pode se concretizar através da oportunidade que o curso do Programa Mulheres Mil proporcionou para ela que relata também a conquista de superar a barreira do preconceito, de poder trabalhar naquilo que gosta e de se conhecer melhor como pessoa, lidando com os seus problemas e suas virtudes.

Na fala da mulher 2, verificamos a satisfação com o curso, pelas amizades que ela construiu. Achava tudo maravilhoso, gostava das atividades da rua que eram propiciadas, como visitas a museus, teatros e pontos turísticos do centro de Porto Alegre. Achava essas atividades bem interessantes e diferentes. Menciona também como foi rápida a sua contratação no mercado

de trabalho. Tratava-se de uma pessoa que não trabalhava e, com a conclusão do curso, logo foi empregada.

Já na fala da mulher 3, aparecem dois pontos muito importantes: um tem a ver com os direitos e deveres da profissão de cuidador e o outro sobre achar que a nossa vida é mais cheia de problemas que a dos outros. Ela traz à tona um grande problema que os profissionais cuidadores enfrentam nas residências de seus pacientes que é: absorverem outras atividades que não são pertencentes à função de cuidador, como faxinas, atividades de outros profissionais como técnicos de enfermagem ou enfermeiros.

Ela enfatiza muito esse problema e como é interessante eles poderem saber desses cuidados que precisam ter na hora da sua contratação. Também relata a questão de acharmos que sempre estamos com o problema maior que das outras pessoas. No curso, ela pôde ver e conviver com pessoas que passaram por diversos problemas, que o que ela vinha passando, acabam sendo bem menores do que ela julgava e que os problemas podem ser superados.

A mulher 4 demonstra a satisfação de ficar bem empregada, de poder estar oferecendo aos seus familiares àquilo que ela sempre quis e não podia, pois não estava trabalhando na época. Ela traz, com muita alegria, a realização de terminar a construção de sua casa, que há anos estava em obra e que não conseguia concluir; de poder mobiliar a sua casa com móveis bons, com televisores e computadores para os filhos. E, no caso dela, o marido, após um AVC, tornou-se cadeirante e não desanimou. Começou a participar de festas, sair com as amigas, ter uma vida social que, até então, não tinha, pois, como já havia relatado, ficava somente em casa cuidando dos filhos e do marido. A realização do curso trouxe uma mudança muito significativa na sua vida, onde ela se sentia muito feliz.

A mulher 5 fez o curso de Higienização Hospitalar, e fala da importância do mesmo para a obtenção de uma vaga para trabalhar na área. Ela relata que não encontrou dificuldade para

a empregabilidade, que trabalhou em hospitais conhecidos da nossa região e em setores como bloco cirúrgico. Ela também comenta a importância de dominar aquilo que se desempenha, pois, como relatado por ela, o conhecimento lhe dá respeito e empoderamento, para desempenhar suas atividades com profissionalismo.

Já a mulher 6 demonstra na sua fala que a maior mudança para ela foi sair do quadro de depressão que vivia. Que era muito bom ir para o Instituto Federal e encontrar as colegas e poder conversar, ir à cantina com elas e se sentir importante dentro da instituição de ensino. Todo esse ambiente lhe proporcionou também empregabilidade e, conseqüentemente, melhoria no padrão de vida, conforme seu próprio relato. Mas o que ficou mais destacado na fala dessa participante foi que ela conseguiu superar um quadro de depressão que vivia na época devido às dificuldades que a vida tinha lhe imposto até então.

A mulher 7 foi a que menos relatou conquistas com a conclusão do curso. Ela precisou superar uma situação familiar muito difícil, que acabou exigindo muita dedicação para sua família. Mas, mesmo assim, ela continuou buscando aperfeiçoamento e engajamento em algumas atividades que possibilitassem arejar a cabeça em relação aos problemas familiares que enfrentava na época. Não chegou a atuar na área do curso que realizou no IFRS, mas pode participar de um concurso do Grupo Hospitalar Conceição, onde ficou classificada.

A fala da mulher 8 também é muito interessante, pois expressa sobre a diversidade e a questão da tecnologia, principalmente para mulheres que não tinham experiência no passado. Ela comenta que na turma havia muita diversidade de pessoas. E como era importante saber respeitar essa diversidade. Sofreu bullying na sua infância e que soube superar essa dificuldade. Como essa diversidade a ajudou a trabalhar com a informática e com as tecnologias. Ela não tinha experiência com computador e durante o curso foi muito ajudada pelas

colegas que tinham conhecimento sobre o assunto. Também aprendeu a usar o celular e aproveitar as facilidades que os aparelhos hoje proporcionam. E, no caso dela, com 52 anos e sem conhecimento de informática, era difícil saber lidar com as máquinas. Hoje, como ela disse, precisou crescer e superar mais essa dificuldade.

No caso da mulher 9, o curso contribuiu muito na busca por um emprego, pois já era empregada na época, buscou o curso para ter certificação. Logo após a conclusão, passou por uma situação que acabou lhe tirando, por alguns meses, do trabalho. Por meio do curso, ela conseguiu se recolocar em uma empresa que havia visitado as turmas para seleção de candidatos para trabalhar na área de cuidador de idoso, e com o contato, ela conseguiu ser contratada pela empresa.

Para a mulher 10, a possibilidade de fazer atividade física na academia que o Instituto lhe oferecia agradava muito, pois passou a cuidar de si e da sua saúde por meio das atividades físicas. Além dos conhecimentos do curso de cuidador e a amizade que ela construiu com as colegas, ela comenta que o curso ajudou com a comunicação com as outras pessoas. Ela não conseguiu se colocar na área do curso que realizou, mas ficou muito grata por todo o conhecimento que construiu durante os quatro meses de duração das aulas.

A terceira e última categoria apresenta trechos das falas das participantes que demonstram de que maneira a capacitação profissional delas contribuiu para o seu desempenho dentro da comunidade na qual estão inseridas.



Quadro 5: Categoria 3: Como a capacitação profissional contribuiu para o desempenho dessas mulheres dentro da comunidade na qual estão inseridas?

Mulher 1:

“Hoje, eu não trabalho mais na área, mas eu acho que melhorou em partes, que eu amadureci né? Foi um jeito de eu amadurecer. Foi bom. Acho que nisso que melhorou. Eu amadureci, tanto no emprego que eu tô hoje, né, que tudo mistura, tanto lá na escola que eu trabalhei. Trabalhando numa loja de chocolate, a gente lida com criança o tempo todo. Então, você consegue aproveitar muita coisa. Eu gostava de trabalhar com crianças. Eu saí realmente porque era um mercado difícil, e fora que eu não consegui terminar os estudos, então, para mim, era bem difícil. Fez uma diferença bem grande. Na minha vida, foi bem grande. Eu gostei muito. E na das gurias eu acredito também. E tinha gente numa situação bem pior do que eu, né? E conseguiram coisas boas. A maioria conseguiu entrar no mercado, nesse mercado, né? E aí... tipo de quinze alunas, umas oito conseguiram entrar no mercado e ficar e as outras conseguiram entrar ou pelo menos passar, entendeu? Foi ótimo.”

Mulher 2:

“Fiz o curso indicado pela dona de uma creche da Lomba do Pinheiro. Fiz o curso para ter uma experiência a mais. E para me colocar no mercado.”

-Isso aconteceu?

“Não, na verdade não porque eu mudei o rumo e acabei pegando essa menina para cuidar, e cuido até hoje. Eu iria, sim, porque nós ia fazer pra, pra... foi o professor Fernando, que ia conseguir para nós lá no Conceição. Aí, eu poderia ter pego lá. Teria que ter o curso. Lá no Conceição é assim, só se você tiver o curso. Mas aí eu acabei ficando com ela.”

Mulher 3:

“E sabe o que interessante do Mulheres Mil que eu achei? Que ele não é um simples, não foi um simples curso, eram os professores, eles tinham uma noção de que eram mulheres, né, que vinham de algum problema, né, familiar ou sempre tinha, eu acho, assim ó, de 100%, 10 % não tinham um problema doméstico... Porque todas as professoras elas acolheram nós com muito carinho e elas tinham uma delicadeza para tratar todo mundo, sabe... Então, o curso ajudou em tudo isso, não era um simples curso. Que nem tem a minha sobrinha que pagou quase R\$2.000,00 num curso de cuidador. Pergunta se ela está trabalhando na área, não. Pergunta se ela sabe a metade das coisas que eu sei, não. Ela não teve aula prática, ela, ensinaram umas coisas pra ela que tipo se fosse que nem técnico, sabe? Ensinaram ela a medir HGT, a verificar a pressão, a aplicar a insulina, aí eu olhei para ela e disse, Tu sabe que isso aí não faz parte do cuidador, isso é de uma técnica de enfermagem. Um cuidador não deve fazer isso.”

Mulher 4:

“Aquela agência HomeAngels, veio aqui, né, foi onde eu já encaixei no trabalho, né? Viram como eu era tímida, né? Então, me colocaram numa paciente mais tranquila. Aí, eu ficava com a paciente direto, né? Porque era só câmara que tinha para cuidar, né? Era só ela como paciente, então eu aprendi muita coisa na entrada. Então, pra mim foi muito ótimo. Comecei a falar mais, também. Me comunicar com as pessoas, né? Jantava, saía, ia no shopping com a paciente. Então, para mim foi muito bom... Os meus familiares viram muita coisa boa em mim. O curso me ajudou a lidar com o marido que é deficiente. Pois eu não sabia lidar com sonda, né? Eu não sabia aplicar injeção, né, insulina e essas coisas. Agora eu sei tudo. Agora sou apegada ao meu marido e preciso fazer tudo, né? Então, isso aí foi muito bom. Este curso me ajudou muito. Todos notaram a minha diferença, depois que sai deste curso, só coisa boa. Os vizinhos se estão precisando de uma coisa, eu vou lá, né? Vou nas casas, dou injeção quando precisam. Ajudo a minha vizinhança. Fiquei uma referência. Foi muito bom.”

Mulher 5:

“Via muitas mulheres que tavam ali procurando ser dona de si. Ser a dona do seu próprio nariz. Via muito elas falarem que o marido fazia, e elas saíram com outros pensamentos lá de dentro do curso, né? Tu não aprendia só a profissão em si, tinha psicólogo, tinha pedagoga, tinha várias funções que fazia com que a gente se soltasse e procurasse quem nós era, e do que realmente a gente era capaz. E muitas delas não se achavam capazes. E quando terminou o curso, viram que podiam muito mais, né? O curso começou por isso. Em apoiar essas mulheres, que eram agredidas, que eram... e eu entrei porque sobrou vaga, quando eu fiz a minha inscrição eu disse se tiver uma mulher que precise mais do que eu, pode passar a vaga. Pra mim, fez muito bem. Pena que acabou. Hoje, eu luto muito pelas causas das mulheres agredidas. Eu sou uma Promotora Legal, e a gente atende muito caso de mulheres que às vezes não são agredidas fisicamente, mas psicologicamente, pois são totalmente dependentes do marido. Eu acho que um curso como esses, sendo que na Lomba, nós estamos querendo patrocínio, estamos lutando para patrocínio, de alguns cursos para dar para estas mulheres. Às vezes não é o curso em si, mas elas saberem que elas tem capacidade de fazer alguma coisa, e que podem ser dona de si, que pode se manter, que não precisam depender de alguém, não precisam estar se humilhando para alguém. Hoje, eu sou rainha do meu mundo. Com todas as dificuldades que eu tenho, eu sei que se eu cair aqui eu vou levantar ali, eu tenho está força.”

Mulher 6:

“Eu conheci uma pessoa muito boa, né? Que inclusive eu conheci ele aqui. Lá em baixo, numa informação, né? Ele pediu uma informação e a gente começou a conversar, e a gente começou a conversar e a gente trocou telefone e aquela coisa toda. Ficamos um ano ainda, sabe? E estamos praticamente quase seis anos que a gente está junto. E quando eu peguei o primeiro contrato né, para trabalhar na Santa Casa. Tu tinha... porque assim ó, o cuidador tem que trabalhar padronizado como enfermeiro, foi exigido lá na Santa Casa. Eu tenho fotos no facebook, aí, eu me achava linda de jaleco, sabe? Olhava para mim e me achava tudo. Ali já começou a minha auto estima, você tá entendendo? Aí, eu comprei uma calça branca e tudo, eu me sentia a própria enfermeira, né. Então, foi uma coisa que puxou a auto estima, né. São lembranças que eu gravo muito boa. Eu peguei, sabe, o último que eu peguei, foi no Moinhos de Vento, sabe? Ali, eu ganhei bem. Ali, eu ganhei R\$1.500,00 em 10 dias. Os cuidador, eles pagam bem. Foi muito fácil. Porque a minha mãe eu já internava algum tempo no Beneficência Portuguesa. Minha mãe dormia, eu ia para os corredor, entende?. Então, eu peguei muito, eu sou muito grata a, hoje eu digo colegas, porque na época eu era, hãaa, acompanhante de paciente e chegou o momento que eu cheguei a ser colega delas.”

Mulher 7

“Fiquei conhecida, comecei a participar mais das coisas. Muito mais das coisas. Em tudo, tudo. Eu já tava aqui na 10(parada). Eu já tava participando aqui da 10(parada). Sou líder comunitária e agora sou do projeto Elas por Elas... Esse EJA eu comecei, fiz o primeiro e o segundo tudo junto, Tinha o T7, T8 e T9. Quando eu estava no T9... Teve a greve de 90 dias, daí deu depressão em mim. Eu parei, fui no colégio e tranquei a minha matrícula com a direção, eu conhecia todo mundo lá dentro, me dava bem com eles, e eles disseram que no momento que abrirem de novo, tu volta, tua cabeça vai tá melhor, a gente vai te acompanhar, e se tu precisar de algum reforço, a gente vai lhe dar reforço por fora, pra ti não se atrapalhar nas aulas.”



Mulher 8:

“O curso, na verdade, te abre uma visão maior sobre, no caso eu tava fazendo sobre o idoso, né? Então, como eu tenho, na verdade eu fiz o curso pra minha família, por causa deles. É pro meu crescimento, como eu perdi pai, hoje eu tô vivenciando um câncer com a minha tia, de 83 anos. Então, esse curso só deu margem para tu crescer e como lhe dar com aquele paciente. Que é bem mais complicado. Paciente de fora é de um jeito. Paciente familiar é outro. Entendeu? Então, a gente nunca fez essa distinção A, B, C. A gente aprendeu isso, e eu passo para os filhos isso também. A gente nunca tem que olhar as pessoas com outros olhos. Tem que sempre tentar aprender com aquela pessoa. Tentar sempre fazer o certo. E a aula ajudou muito, com muita diversidade. A outra pessoa, a diversidade. Porque ali na aula tinha pessoas com bem mais idade, né, tinha as mais novas, aquelas que estavam por lá. Mas depois com a aula, e a turma por si, foi um crescimento. Um foi ajudando o outro até todas elas concluir. É um leque muito bom, é um aprendizado, porque ali tu convive com todos os tipos de pessoas que estão precisando, né? Que a gente mesmo sabia, né? Tinha como eu até que tinha pessoas de famílias que não tinha nenhuma visão. E a gente, uma passava experiência para outra. Então, esse é o leque que acho não pode se apagar. Acho que deve continuar. E continuar mais forte de como a gente está vivendo hoje, né? Hoje estamos vivendo no mundo, onde a mulher é o alicerce... ela é o pai, ela é a mãe e aí o que está se fazendo? ...hoje, a família não é só constituída de pai e mãe, uma mãe com outra, mas também o que eu vejo, não importa, tem que ser a constituição, bem-estar.

Mulher 9:

“Porque como a gente passou por várias professoras, então a gente aprendemos um pouco de cada coisa. Coisas que eu não tinha... como vou te dizer... coisas que eu não tinha conhecimento e acesso, né? Tipo internet, essas coisas assim, que nós tivemos aula de internet. Eu não tinha acesso naquela época, então aprendi a lidar, conheci pessoas novas, as próprias colegas que nós vamos aprendendo com cada uma. Tem umas que somos amigas até hoje... Eu gostava de estar lá. Era bom porque... eu sou uma pessoa muito... como é que vou dizer... eu não sou uma pessoa de tá, eu sou meio quieta no meu canto, né? Então, sou muito caseira. Esse curso me tirou um pouco daquela minha zona de conforto, sabe?”

Mulher 10:

“Minha mãe é difícil, então assim, muita coisa utilizo do que aprendi lá. Como ela era uma pessoa ativa, até seus 80 e poucos anos, ela participava da terceira idade, ia pra baile, foi rainha da terceira idade, sabe, viajou. Aí, hoje ela está bem dependente da gente, sabe, Então ela fica muito pra baixo. Tem dia que ela quer morrer, sabe? Aí, o curso ajudou bastante pra entender o que e como ajudar ela, né?... é uma pena que não consegui desenvolver para estar trabalhando nessa área aí. Por causa da questão da empresa, que eu trabalho, né? Eu só ia poder trabalhar de noite, aí ia ficar muito puxado pra mim.”

Observando a fala da mulher 1, verificamos que a maior contribuição que a qualificação profissional trouxe foi o amadurecimento para as atividades profissionais nas quais ela foi contratada: na primeira atividade, a escolinha que ela tanto queria trabalhar e que ficou por cerca de três anos. Na atividade atual, ela coordena uma loja de uma conceituada franquia de chocolates e que atende também o público infantil. Os conhecimentos passados no curso de cuidador infantil lhe auxiliaram e auxiliam muito na nova atividade que ela exerce. Ela também relata que mais meninas conseguiram se colocar na área do curso que realizaram, demonstrando que a capacitação profissional possibilita a empregabilidade num curto espaço de tempo.

É o caso da mulher 2, que também considera a empregabilidade como a melhor contribuição. Porém, ela não foi para a área do curso que havia realizado. Ela cursou o curso de Higienizador Hospitalar e logo conseguiu uma menina para cuidar com quem trabalha até os dias de hoje. Algumas participantes não conseguiam emprego na mesma área de atuação de seus cursos, algumas passavam rapidamente, mas o fato de se capacitarem permitia uma vantagem na hora de buscarem uma oportunidade de trabalho.

O comentário que a mulher 3 traz é sobre a importância que foi o acolhimento dos professores em relação à história de vida de cada aluno e a delicadeza, atenção e cuidado para tratar cada aluno com as suas diferenças. Também aborda a relevância de se saber os deveres e obrigações de cada classe profissional. Trata-se de uma aluna que está realizando outro curso, Técnico em Nutrição, e que, após a realização do curso de cuidador de idoso, ela mudou bastante em relação àquilo que os contratantes de cuidador lhe solicitavam para realizar com o paciente. Então, a capacitação técnica contribuiu com o conhecimento da profissão e como ela deve se portar diante de situações onde o empregador solicita atividades além daquelas que ela está habilitada para desenvolver.

A fala da mulher 4 demonstra que a melhora na sua autoestima foi a melhor contribuição que a capacitação técnica pode proporcionar. Ela não tinha experiência prática com pacientes, mas,

com os conhecimentos adquiridos e com o auxílio da empresa que lhe contratou, ela conseguiu se firmar na área de cuidadora de idoso. Ela comenta que começou a se comunicar mais com as pessoas, com mais facilidade, que saía mais, que também acompanhava o paciente quando ela precisava sair. Os seus familiares notaram as mudanças que estavam ocorrendo com ela, e mudanças para melhor, pois pode ajudar muito, inclusive dentro de casa, com a doença do marido, que lhe tornou um cadeirante. Na própria comunidade onde ela vive, muitas vezes é chamada para ajudar os vizinhos que precisam de uma ajuda na área de cuidador de idoso. Ela passa de uma senhora que ficava em casa triste sem muitas perspectivas para uma mulher muito ativa profissionalmente e no seu meio social.

190

O depoimento da mulher 5 nos mostra que a capacitação técnica, especialmente nesse modelo do curso do Programa Mulheres Mil, contribuiu para seu autoconhecimento. Que ela e suas colegas eram capazes de fazer muitas coisas, que podiam fazer muito mais pelas vidas delas. E o curso permitiu que ela pudesse também lutar pelos direitos das mulheres, principalmente aquelas que sofriam agressões. Para além do curso de higienização que ela fez na época, hoje ela é uma Promotora Legal e continua ajudando mulheres a se conhecerem melhor e não aceitarem mais as agressões físicas e psicológicas que os seus companheiros as submetem.

Para a mulher 6, o curso e a capacitação técnica só lhe trouxeram coisas boas. Uma das conquistas foi a de um companheiro, que ela conheceu durante a realização do curso no Instituto Federal. Ela era viúva e tinha criado três filhos com muita dificuldade e, quando retoma os estudos, encontra também uma oportunidade de um novo relacionamento, que culmina numa relação que já dura quase seis anos. Outro ponto que ela traz é a realização do sonho de trabalhar dentro do hospital vestida de banco como as enfermeiras. Ela começou fazendo um bico, enquanto cuidava da mãe no hospital, e que terminou como a profissão de cuidador de idoso. Ela se sentiu muito realizada

em poder estar usando a roupa toda branca e poder chamar as funcionárias do hospital de colegas. E isso tudo aconteceu após a realização do curso, que também possibilitou para a participante uma boa renda como cuidadora de idosos.

A mulher 7, apesar de todas as dificuldades que ela estava enfrentando na vida familiar, ainda encontrou forças para participar de outras formações posteriores ao curso. Fez novas formações na localidade onde mora, ficando conhecida entre as participantes. Atualmente, é líder comunitária e participa de um novo projeto na sua comunidade. Ela também teve a iniciativa de continuar os estudos através da, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estava quase terminando, faltava muito pouco, mas a greve e os problemas familiares fizeram com que ela trancasse a matrícula e não retornou mais. Essa aluna, apesar de ter uma história de vida muito sofrida, tentou de todas as formas manter-se ativa e estudando para tentar mudar a sua condição.

Na fala da mulher 8, verificamos a valorização que ela dá para a convivência com as diferenças que cada pessoa possui e como é importante olhar para o outro e se colocar no lugar daquela pessoa, entender que a diversidade faz parte do nosso dia a dia. Que também se pode aprender com o outro e com a diversidade. Menciona que as colegas do curso vivenciavam os problemas uma das outras e, se ajudando mutuamente, conseguiam crescer juntas. Uma ajudava a outra a enfrentar as dificuldades e crescerem juntas no curso e que isso ficava como aprendizado das aulas. Também faz um destaque importante no papel da mulher nos dias de hoje. Ainda destaca que a mulher hoje é pai, é mãe, é o alicerce de uma família, não importando o tipo de união daquele casal. O importante é ter uma estrutura familiar que possibilite uma boa educação e cuidado para as nossas crianças.

A mulher 9 comenta como foi bom para ela o acesso à tecnologia, no caso a informática e a internet, pois ela não tinha acesso anteriormente e, após a capacitação, começou a utilizar esse meio para comunicação. A convivência com outras pessoas também foi importante para que

ela se sentisse mais desinibida, comunicativa, promovendo uma interação maior com as outras pessoas, comentando que o curso propiciou a saída dela da zona de conforto, permitindo-se experimentar novas experiências sociais e profissionais.

A fala da mulher 10 demonstra que ela acabou não atuando na área e que utiliza os conhecimentos do curso para cuidar de sua mãe. Ela fez muitas amizades e que a empresa na qual atua não possibilitou a atuação na área de cuidador de idoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Mulheres Mil, conforme descrito neste estudo, tinha como objetivos promover o acesso à educação; contribuir para a redução de desigualdades sociais e econômicas de mulheres; promover a inclusão social; defender a igualdade de gênero e combater a violência contra a mulher. Assim, os resultados demonstraram como ocorreu o processo de implantação do Programa Mulheres Mil realizado no IFRS, *Campus* Porto Alegre, contribuindo com a inclusão social de mulheres em vulnerabilidade econômica e social.

As entrevistas evidenciaram as transformações pelas quais essas mulheres passaram. Esse tipo de formação proporcionou às participantes a identificação de suas potencialidades, resgatando o seu papel de mulher, de mãe e de trabalhadora.

Na fala das mulheres, podemos observar a importância que o PMM teve em suas vidas, desde o seu reconhecimento como mulher dona de si até a sua profissionalização. O Programa, dentro do seu escopo, trazia, além do conhecimento técnico, o conhecimento do sujeito, sujeito transformador capaz de ser valorizado, respeitado e reconhecido como cidadão. Os resultados das formações trazem muito presente à elevação da autoestima, mudança nas relações familiares, o empoderamento e melhora do desempenho escolar dos filhos. Ao trabalhar a autoestima, algumas das participantes começam a romper com a situação de dominação, e passam a se dar

conta do cerceamento de liberdade e de reconhecer sua própria condição de mulher cidadã.

Conforme os autores citados neste trabalho, todos corroboram que a educação é transformadora. Freire, em seus escritos, salienta a importância de respeitar o conhecimento do educando dentro do seu contexto social, para que, dessa maneira, se estabeleça um diálogo onde o educador e o educando construam novos conhecimentos. Essa troca de saberes e respeito foram possíveis observar no decorrer dos Cursos realizados no IFRS Campus Porto Alegre, nas falas de algumas mulheres, onde relatam a importância dos professores em entenderem suas dificuldades pessoais, diferenças e do acolhimento que tiveram na instituição de ensino. Um aspecto importante a ser levantado é a valorização destas mulheres ao frequentarem um curso dentro de uma instituição de educação. Uma das alunas relata: “só de ter frequentado e concluído o curso as pessoas passam a te olhar diferente, te valorizam. Isso é muito bom”.

193

As falas das participantes demonstram o quanto a oportunidade de poderem resgatar seus estudos foi importante em suas vidas. Elas perceberam que, apesar de estarem afastadas há muito tempo dos estudos, poderiam continuar buscando conhecimento, de uma maneira diferente de que estavam acostumadas na época em que frequentavam a escola. A acolhida que receberam, por parte dos professores e da instituição, também foram motivadores para a continuidade do curso e o aprimoramento dos seus conhecimentos.

Verificamos que o Programa pode se constituir em um modelo a ser seguido não só para a formação de mulheres, mas também das demais pessoas que se encontram em vulnerabilidade econômica e social, propiciando a essas pessoas poder construir um futuro melhor para elas e os seus familiares, tendo a educação como o fio condutor dessa transformação. Que essa política possa ser resgatada novamente e proporcionar mais cursos e transformação nas vidas de mulheres que ainda

necessitam dessa oportunidade. A educação transforma a vida das pessoas, propicia a inclusão social, o exercício da cidadania e a melhoria da qualidade de vida para todas as pessoas, auxiliando na superação das adversidades.

REFERÊNCIAS

BORBA, A. A.; LIMA, H. M. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e União Européia. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 106, p. 219-240, abr./jun. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mulheres Mil: do sonho à realidade = Thousand women: making dreams come true = Mile femmes: du revê à la réalité.** Organização: Stela Rosa. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL, **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, n. 24, 2005.

COSTA, A. A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** Seminário de aprofundamento do trabalho com gênero no Pró-Gavião; Núcleo de estudos interdisciplinares sobre a mulher NEIM, Bahia, 2000.

FERREIRA Jr, A. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010. 123p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GROFF, P. V.; PAGEL, R. Multiculturalismo, democracia e reconhecimento. **Videre**, Dourados, v. 1, n. 2, p. 54-64, jul./dez., 2009.

LOPES, A. M. D. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.** [online], v. 20, n. 38, p. 67-81, 2012.

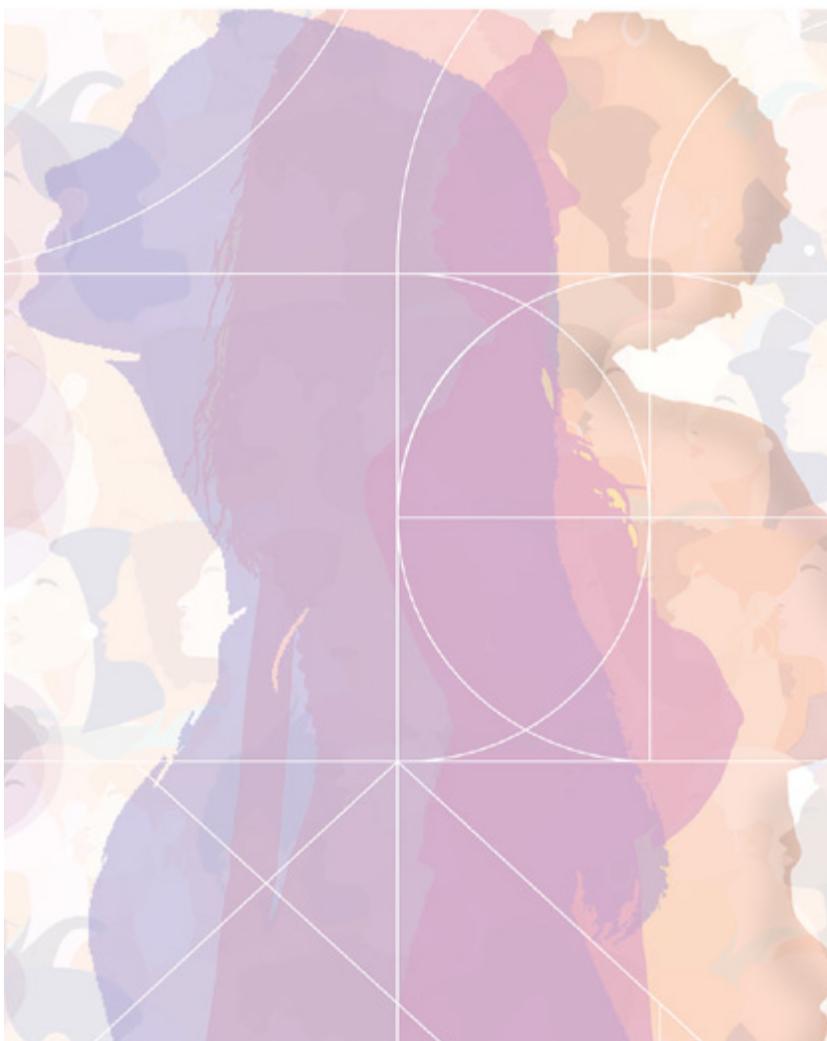
MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

RABELLO, N. **O desenho infantil: entenda como a criança**

se comunica por meio de traços e cores. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ROMANO, J. O.; ANTUNES, M.. **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.



REFLEXÕES

REFLEXÕES E APONTAMENTOS: DESLIZANDO ENTRE O LOCAL E O GLOBAL

Juliana Boanova Ferreira
Rochele Loguercio

A partir de algumas leituras e pesquisas bibliográficas sobre o campo de estudos de gênero na ciência, pode-se identificar a ascensão que as mulheres vêm tendo em relação ao acesso e produção de conhecimentos em campos variados do saber. Tem-se, em diferentes períodos da história, reunido argumentos que potencializam e sustentam a luta contra um androcentrismo misógino, para que se possa ocupar um espaço, não superior aos homens, mas igual e diverso nas arenas da ciência. Na sociedade contemporânea há um aparente reconhecimento da mulher como já possuidora dos mesmos direitos que os homens, mas como sabemos, existem diversas formas sociais e mesmo econômicas e políticas de segregar e interditar o acesso das mulheres, especialmente em espaços de poder. Formas que às vezes são herdadas psicológica e culturalmente, e que por seu carácter cotidiano e pouco evidenciado acabam por manter-se nas práticas, inclusive das mulheres que se veem como menores frente a estrutura.

Nos últimos anos, tem-se percebido, por meio da mídia principalmente, as contribuições geradas pelas mulheres em diversos campos de saber, como por exemplo, na Matemática, tida como um reduto masculino de pesquisa. Recentemente, Hollywood realizou uma produção cinematográfica para visibilizar as mulheres

matemáticas negras que trabalhavam como “computadoras” para a NASA – Estrelas alé do tempo. Somente com a ajuda dessas mulheres foi possível concretizar o sonho americano de enviar o primeiro ser humano ao espaço, segundo essa narrativa fílmica. Essa visibilidade nos serve para retomar um debate: o espaço das mulheres na Matemática.

Atualmente, ainda há um forte apelo aos argumentos biológicos para tratar da inserção da mulher na Matemática, ainda existem estudantes que passam suas vidas acadêmicas ouvindo a reafirmação do discurso de que áreas com cálculos são masculinas. Discursos que tratam a Matemática, Física e as Engenharias como não adequados para mulheres ainda persistem. O discurso presente no senso comum nos diz ainda que profissão de mulher é tornar-se professora ou enfermeira porque tais profissões seriam voltadas ao cuidado e para um suposto instinto maternal, inerente à todas as mulheres. Nesse sentido, seria “normal” as graduandas em Licenciatura em Matemática serem formadas para ministrarem aulas e não para se dedicarem a pesquisa na área pura. Na vivência das escolas, no convívio da Universidade é fácil a percepção desse discurso.

O Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), um Instituto particularmente importante porque representa a força tarefa brasileira em termos de pesquisa na área da Matemática, criado em 15 de outubro de 1952, e foi a primeira unidade de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Atualmente, é uma das instituições mais respeitadas da ciência brasileira e um dos centros mais reconhecidos de pesquisa Matemática no mundo. Desde seu início, o IMPA teve por missão o estímulo à pesquisa científica, a formação de novos pesquisadores e a difusão e aprimoramento da cultura Matemática no Brasil.

Ao realizar uma breve pesquisa no website do IMPA, há um local onde estão listados os/as pesquisadores desse Instituto. Os dados apontam que desde o nascimento do IMPA, até 2018, havia apenas uma mulher. Em 2019 finalmente se pode encontrar mais uma mulher. Cabe questionar se podemos afirmar que nos últimos 67 anos, dentre todas as universidades do país, com bacharéis

em Matemática, não foi possível encontrar uma outra mulher pesquisadora suficientemente competente para ocupar esse espaço?

Sabemos que a realidade cultural e social de cada país é diferente e isso impacta nas formas de viver nesses espaços, a construção do eu, os lugares de sujeito, etc. Começamos esse texto oscilando entre realidades distintas como o interior do Sul do Brasil e a NASA nos Estados Unidos, em outros momentos falamos de costumes ingleses e revolução francesa e ainda consideramos os tempos históricos nesse texto, disso tudo o que podemos afirmar é que se trata de mulheres sendo discriminadas global e localmente, ontem e hoje, em níveis e formas diferentes. Outra semelhança também é possível de ser encontrada, a noção de que se perde muito com essa discriminação e para entender como se pode falar ao mundo desses problemas vamos trabalhar com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em sua agenda global.

AGENDA GLOBAL

199

A UNESCO é uma instituição que tem uma agenda educacional e publicou recentemente um relatório com dados sobre as mulheres nas áreas de tecnologia, engenharia e Matemática. Na agenda global tem 17 objetivos (ver figura nº 1) de desenvolvimento sustentável, e entre esses objetivos, o 5º é promover a igualdade de gênero.



Figura 1: 17 objetivos agenda global.

Fonte: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> (grifo nosso)

O documento possui dados que comparam a quantidade de mulheres e homens nas áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharia e Matemática, destacando que de 589 prêmios Nobel nas áreas de física, química e medicina, apenas 17 foram conferidos a mulheres. Também mostra a minoria feminina, afirmando que apenas 28% dos pesquisadores do mundo são mulheres.

A Unesco se preocupa com a realidade da quantidade minoritária de mulheres que contemplam as áreas exatas, e segundo o documento, essa minoria não ocorre por acaso: “Muitas meninas são impedidas de se desenvolver por conta da discriminação, pelos diversos vieses e por normas e expectativas sociais que influenciam a qualidade da educação que elas recebem, bem como os assuntos que elas estudam.”¹

Esse documento visa o incentivo à inserção de mulheres nas áreas tidas como duras, o que reforça ainda mais a nossa perspectiva sobre o fato das mulheres serem, geralmente, desestimuladas a realizar atividades na área. A UNESCO defende que o fato do sexo feminino ser minoritário nas áreas citadas vem por conta da discriminação vivenciada pelas mulheres.

O Documento foi criado a partir da informação de que as mulheres representam o maior grupo populacional, por isso devem receber maior investimento nas áreas de ciências, tecnologias e Matemática para, então, darem suas contribuições no desenvolvimento sustentável. Para a UNESCO o adequado seria iniciar esse processo com a formação de professores direcionada à desconstrução dos discursos machistas desde as séries iniciais. De acordo com o documento:

Pesquisas sobre fatores biológicos, incluindo sobre a estrutura e o desenvolvimento do cérebro, genética, neurociência e hormônios, mostram que a disparidade de gênero em STEM (ciência, tecnologia, engenharia e Matemática) não é resultado de diferenças entre os sexos relacionadas a esses fatores, ou a habilidades inatas. Em vez disso, os achados sugerem que a aprendizagem é fundamentada na neuroplasticidade, a capacidade que o cérebro tem de se expandir

¹ UNESCO. **Decifrar o código: Educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)**. 86p, 2018.

e formar novas conexões, e o desempenho na educação, incluindo em disciplinas de STEM, é influenciado pela experiência e pode ser melhorado por meio de intervenções direcionadas. As habilidades espaciais e linguísticas, em particular da língua escrita, apresentam uma correlação positiva com o desempenho em Matemática e podem ser melhoradas com a prática, independentemente do sexo, especialmente durante os primeiros anos de vida de uma pessoa. (UNESCO, 2018, p.11).

O documento é organizado da seguinte forma: A primeira seção apresenta estatísticas da participação e do desempenho de meninas e mulheres em disciplinas de STEM nos diferentes níveis de ensino. A segunda seção fornece um modelo contextual para identificar fatores, nos âmbitos individual, familiar, escolar e social, que influenciam a participação, o desempenho e o avanço das meninas na educação em STEM. A terceira seção identifica medidas que podem ser tomadas nesses diferentes âmbitos do modelo contextual, incluindo exemplos promissores que estão sendo desenvolvidos em todo o mundo. A seção final inclui as conclusões e um conjunto de recomendações-chave. Iremos utilizar as estatísticas da participação e do desempenho de meninas e mulheres em disciplinas de STEM nos diferentes níveis de ensino contidas no relatório, posteriormente nesta dissertação.

UNESCO – DECIFRAR O CÓDIGO

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossa sociedade, atua nas seguintes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Essa instituição tem como uma das prioridades a Educação, e acredita que a partir dela consegue construir uma sociedade com menos desigualdade visando o desenvolvimento sustentável.

Uma análise do documento publicado pela UNESCO, intitulado “Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em STEM”, que surgiu a partir da chamada “Agenda global 2030” - um planejamento feito pela UNESCO, onde se pretende realizar um total de 17 objetivos, entre eles a promoção da igualdade de gênero- aponta que o documento trata sobre a desigualdade de gênero e indica através dos dados o quão baixo ainda é o índice de meninas e mulheres atuantes nas áreas de STEM, principalmente na Matemática.

A agenda global acredita que alcançando esses 17 objetivos, que promovem de diferentes formas a valorização da vida, do trabalho, da dignidade e da igualdade se tornará mais provável alcançar o objetivo maior que é a erradicação da fome. O Documento é rico em dados estatísticos sobre gênero e Matemática e nos oferece um panorama geral do desenvolvimento feminino nessas áreas ao redor do mundo. Nos cabe analisar neste capítulo, que código é esse que deve ser decifrado? Por que uma organização como a UNESCO veio a se envolver com questões de gênero? Quais os resultados que observaram com a pesquisa em relação ao baixo índice de mulheres na Matemática? Qual a ligação entre a promoção da igualdade de gênero, e a erradicação da fome mundial?

O documento como destacamos antes, possui alguns índices de comparação entre mulheres e homens nas áreas de STEM, a parte inicial já destaca alguns dados, entre eles a maioria masculina em prêmios visibilizados pela academia, por exemplo, o Prêmio Nobel. O Prêmio Nobel é considerado uma das mais prestigiadas premiações do mundo, todos os anos, pessoas que fizeram pesquisas de grande valor para o bem do ser humano em diversas áreas, como Química, Física, Medicina, Literatura, Economia e Paz, são escolhidas e premiadas. É interessante perceber que desde 1901, apenas 44 mulheres receberam o referido prêmio, no que concerne as áreas STEM de 589 prêmios, apenas 17 mulheres foram laureadas. Cabe questionar se efetivamente existem tão poucas mulheres na pesquisa? Uma vez que o documento apresenta que 28% de pesquisadores do mundo são mulheres.

A UNESCO, ao publicar esse documento, está oferecendo um lugar de destaque para reforçar discursos de empoderamento feminino e inserção da mulher nas áreas ditas como masculinas. De acordo com esse documento, a limitação dos espaços femininos e a minoria discrepante de mulheres que contemplam as áreas exatas, não ocorrem por acaso. Nossa pesquisa se inclina a analisar os discursos contidos nesse documento e entender como ocorre.

Vale destacar que o documento visa o incentivo e a inserção de mulheres nas áreas ditas como exatas, e revela estatisticamente, os resultados de anos de desestímulo para a realização feminina de atividades na área de STEM.

Segundo a UNESCO, para desconstruirmos essa realidade, primeiramente devemos entender os fatores que fabricam essa tendência e para reverter essa situação, seria adequado iniciar esse processo de igualdade de gênero, desde as séries iniciais nas escolas. Nesse sentido, formar docentes para que reformulem os discursos que privam as mulheres de ocuparem certos espaços é fundamental, pois é papel das escolas e dos sistemas educacionais desempenharem uma função central que possibilite a autonomia de escolhas que não sejam marcadas apenas pelo gênero, promovendo também o interesse das meninas em todas as áreas, inclusive nas áreas de STEM.

De acordo com o documento, os primeiros traços da disparidade entre meninas e meninos no ensino de Matemática inicia nos primeiros anos da escolarização., Valerie Walkerdine (1995) faz um estudo sobre garotas e Matemática nos conta que

A pesquisa que fiz sobre garotas e Matemática, revelou claramente as formas pelas quais isso não é uma simples questão de as garotas fracassarem e os garotos terem sucesso na Matemática. Na verdade, pode ocorrer de as garotas se saírem bem e os rapazes, mal. Entretanto, as explicações do/a professor/a e dos/as alunos/as a respeito desse desempenho eram extremamente interessantes. Parecia haver um grande investimento na ideia de que o desempenho de sala de aula não indicava o valor ou potencial verdadeiro no que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas. (WALKERDINE; 1995, p.214).

A autora também explica que a produtividade das meninas na Matemática, era relacionada com seus índices de disciplina e muito esforço, ou seja, uma menina ter um bom aproveitamento, não tinha relação com seu raciocínio, mas sim, com sua atitude de obediência em sala de aula.

Valerie Walkerdine também usa como exemplo o discurso de um professor e destaca a distinção de adjetivos que o mesmo usa para se referir a dois estudantes de 10 anos de idade: a menina, possuidora da melhor nota da turma e o menino, à beira da reprovação:

Um trabalhadora muito, muito esforçada. Uma garota não particularmente brilhante... seu trabalho duro faz com que alcance o padrão.” Sobre um garoto: “ Ele mal pode escrever o seu nome... não porque ele não é inteligente não porque ele não é capaz, mas porque não pode sentar-se quieto, e não consegue se concentrar... muito perturbador... mas muito brilhante. (WALKERDINE, 1996, p.215).

204

O discurso do professor coloca a menina em uma posição de aluna esforçada e disciplinada, porém, por mais que possua a melhor nota da turma, ainda não ganha créditos por ser inteligente ou por possuir um bom raciocínio lógico. Já o menino é considerado com baixo índice de aprovação por ser indisciplinado, mas na visão do professor, ainda sim, é um aluno brilhante. Esse é um exemplo básico de como a sociedade, a escola e os próprios professores subestimam, inferiorizam e interferem na constituição e escolhas das meninas. É preciso considerar que há um processo histórico de produção de discursos sobre a inferioridade feminina que de diferentes formas, em diferentes tempos, com diferentes práticas interdito a presença das mulheres em lugares de saber poder e, assim, a possibilidade destas mostrarem o quão inconcebível é a diferenciação desigual das capacidades intelectuais baseadas no sexo, ou no gênero.

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (2010), ao pesquisar os tipos de discursos contidos em uma sala de aula de EJA de uma comunidade de catadores, constatou que o enunciado “Homem é melhor em Matemática (do que mulher)” é o mais presente nas

aulas de Matemática, e capturou frases ditas por meninos como: “Cê é muito burra”, quando alguma menina não conseguia resolver algo ou “Cê é sabidona”, quando respondiam algo corretamente e, até mesmo, “Ela não consegue aceitar que eu sou melhor que ela em conta”, mostrando-se superior. A autora ainda destaca que

O enunciado da superioridade masculina para as contas circula também nas enunciações femininas. Por diversas vezes, as mulheres enfatizam a maior capacidade masculina para atividades matemáticas socialmente valorizadas, como é o caso de “contas de cabeça”, seja nas lembranças das catadoras sobre como o pai fazia as contas (nunca a mãe), como ele guardava “tudinho de cabeça”, ou na atualização da valorização dessa capacidade masculina para fazer contas de cabeça, quando o recurso é utilizado por dois catadores e valorizado por elas. (SOUZA, 2010, p.53).

A autora comenta que os homens multiplicam os enunciados que se referem a uma superioridade masculina, e que as mulheres os reproduzem. O enunciado não circula apenas entre estudantes, mas persiste também nas falas e atitudes de professores/as, quando, por exemplo, ao fazerem um questionamento, incentivam e esperam a participação masculina, acolhendo melhor as respostas dadas pelos homens.

As pesquisas que enfatizam as diferentes formas de ver o currículo nos ajudam a perceber o quanto esse currículo se distancia do que antes podíamos entender como uma listagem de conteúdo ou como uma produção de conhecimento de inspiração positivista, em que o currículo era tomado como um processo de ensino, aprendizagem específicos, hoje entendemos que o currículo é uma arena de lutas que mais do que ensinar conhecimentos de áreas específicas produz subjetividades e impacta os nossos modos de ser no mundo. O currículo é então um processo escolar constituído por formações discursivas e não discursivas, como nos explica Tomas Tadeu (2015), em seu livro documentos de identidade.

O autor, quando escreve sobre o currículo, em uma perspectiva das desigualdades, e o caracteriza como um documento norteador do ensino, possuidor de características predominantemente

masculinas, sendo um forte produtor do discurso patriarcal, acredita que a solução para esse problema não seria invertê-lo e torná-lo com características femininas, mesmo porque tudo que se entende hoje por características de gênero está constituído e controlado dentro dessa sociedade patriarcal, mas sim cultivar e priorizar novas políticas para ambos os sexos.

O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (TOMAS TADEU, 2015, p.94).

206

As diferenças entre os gêneros, como já foi mencionado nessa dissertação, é separado em três eixos, o biológico, social e intelectual. Neste capítulo, a partir dos dados do documento, nós direcionamos a análise para a parte social e educacional da desigualdade.

Tomas Tadeu (2015), em sua análise sobre a teoria do currículo afirma que o conceito de gênero, segue uma trajetória semelhante a do conceito de classe. Conta que

As perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões de desigualdade que não fosse aquelas ligadas a classe social. Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de levar em consideração o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade (TOMAS TADEU, 2015, p,91).

Promovendo a igualdade de gênero, seguindo a mesma linha enfrentada pelas lutas de classe, tomando como solução uma educação de qualidade, temos como ponto de intersecção a problemática inicial que poderia ser uma das causas de ambos os problemas de desigualdade, a falta de possibilidade de acesso. Tomas Tadeu (2015) complementa

Estava claro, para essa análise, que o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do capitalismo, era visivelmente mais baixo que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres (TOMAS TADEU, 2015, p. 92).

Ou seja, além do difícil acesso feminino à educação, as meninas enfrentam desigualdade internas que legitimam a sociedade patriarcal. Todo currículo que distingue disciplinas para homens e mulheres, toda profissão que é direcionada aos homens, todo livro infantil que possui uma personagem mulher enfermeira e um homem médico são discursos que evidenciam o direcionamento feminino a seguir certas profissões, a se autoinferiorizarem, até mesmo, se invisibilizarem.

207

A partir disso, a questão que viemos problematizar: qual o interesse da UNESCO, ao fazer a ligação entre a igualdade de gênero com a desigualdade e consequentemente fome mundial. Primeiramente podemos levar em consideração a importância da mulher para a sociedade, tanto como sujeito ativo, quanto como mãe. A mulher da atualidade já pertence a espaços, antigamente vistos como privados e masculinos. Para darmos conta desses dados, usaremos a estatística e a porcentagem como auxílio.

De acordo com a revista *The São Paulo Times* (2014), a mulher além de esposa, dona de casa e mãe, também ocupa seu espaço no mercado de trabalho. De acordo com um estudo divulgado pela Fundação Carlos Chagas, em 1976 apenas 29% das mulheres brasileiras trabalhavam. No entanto, o número subiu para 40% em 2000 e chegou a 53% em 2007, um crescimento surpreendente.

Segundo alguns dados de 2009 do IBGE, a porcentagem de mulheres que estão inseridas no mercado de trabalho e que declaram também cuidar dos afazeres domésticos chega a quase 90%, contra 46,1% dos homens. A diferença continua no tempo que os entrevistados disseram dedicar a essas tarefas: enquanto eles gastam em média 9,2 horas por semana, elas comprometem 20,9 horas semanais, ou seja, a carga horária feminina de afazeres domésticos é mais que o dobro que a carga horária masculina, e é equivalente a um segundo emprego, só que sem remuneração.

O processo de ocupação feminina está em constante transformação, pois antes da década de 90 o IBGE não tinha dados estatísticos que comparassem as mulheres com os homens, eram totalmente invisibilizadas.

Já a revista *Época*, publicou em 2018 que em 15 anos o número de famílias chefiadas por mulheres dobrou. De acordo com estudo elaborado pelos demógrafos Suzana Cavenaghi e José Eustáquio Diniz Alves, coordenado pela Escola Nacional de Seguros, o contingente de lares em que elas tomam as principais decisões saltou de 14,1 milhões, em 2001, para 28,9 milhões, em 2015 — **avanço de 105%**.

Antigamente, o índice de mulheres chefes de família, era influenciado pelo avanço de famílias com uma pessoa só, sem filhos. A vulnerabilidade social da mulher é associada à cultura da sociedade patriarcal, Isto é, a mulher, quando chefe de família, só estaria nessa posição caso o marido a tenha abandonado, e não por suas próprias escolhas. Mas atualmente a realidade é outra, embora a maior parte das chefes de família sejam aquelas que vivem sozinhas com seus filhos (um contingente de 11,6 milhões de pessoas), a principal mudança estatística, foi o aumento significativo do comando feminino em famílias onde há um homem (cônjuge). Entre as famílias tradicionais compostas por um casal, o número de mulheres chefes passou de 1 milhão, em 2001, para 6,8 milhões, em 2015, alta de 551%. Já no caso dos casais sem filhos, o crescimento foi ainda maior, de 339 mil para 3,1 milhões, salto de 822%.

Levando em consideração esses dados que estão em constante progressão, e sabendo que as mulheres são a maior população mundial, podemos justificar e entender os objetivos da UNESCO ao investirem no desenvolvimento da mulher, que estão cada vez mais ocupando o espaço de chefe em suas famílias, provendo assim, o sustento do lar e conseqüentemente são peças fundamentais para a erradicação da fome mundial.

Para fazermos a análise do documento, devemos entender qual a representação das estatísticas para nossa pesquisa. Sobre estatística Battisti (2008, p. 9) explica

Você já ouviu a palavra “Estatística”? O que você lembra quando escuta esta palavra? O que você lembra quando ouve a palavra probabilidade? Se você respondeu números, gráficos, tabelas, contas, então acertou em parte, pois a Estatística é muito mais que isso. Além de fornecer métodos para gerar tabelas e gráficos e produzir resultados por meio de contas, a Estatística também dispõe de métodos para coletar dados e auxiliar na análise destes.

209

O controle populacional é feito estatisticamente, esse processo pode ser visto como um método matemático que tem como objetivo controlar, medir, regular, todo e qualquer atitude e desenvolvimento de uma sociedade. Battisti (2008) completa que a Estatística fornece métodos para a coleta, organização, análise e interpretação de dados. Apresentaremos neste capítulo as estatísticas que legitimam as informações contidas no documento da UNESCO.

PARTICIPAÇÃO E AVANÇOS NAS ÁREAS DE STEM - ANÁLISE ESTATÍSTICA

Ao analisarmos os dados estatísticos contidos no documento, podemos ter um panorama geral de como está o desenvolvimento de meninas e mulheres nas áreas de STEM. No primeiro momento, é interessante olharmos para questões do acesso do sexo feminino nas escolas. A seguir vamos analisar o primeiro gráfico dado pela Unesco:

Figura 1: Taxa de matrículas* de meninas e mulheres, por nível de ensino, média mundial

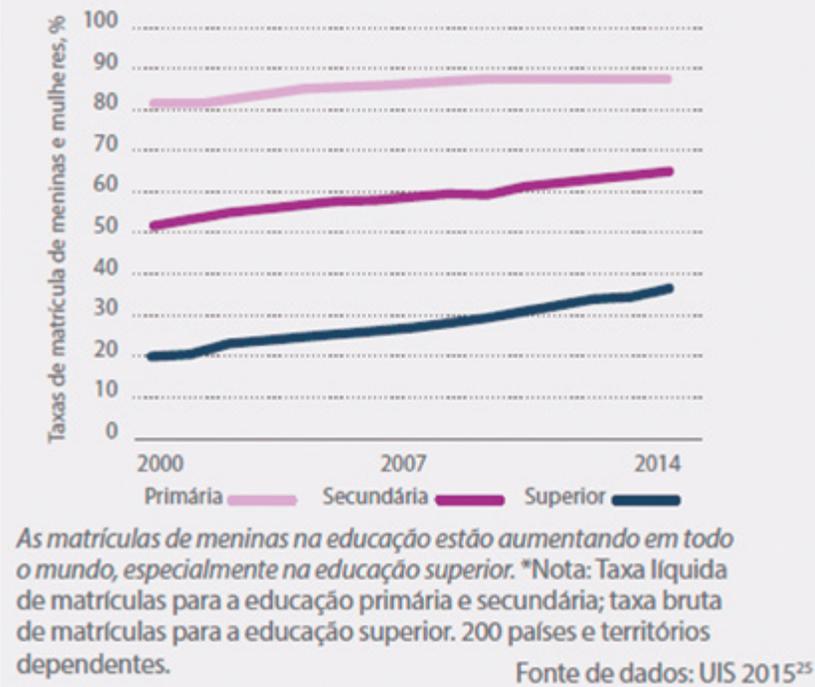


Figura 4: Taxa de matrículas de meninas e mulheres, por nível de ensino, média mundial

Fonte 15: UNESCO (2018)

Nesta figura de análise, temos a taxa de matrículas de meninas e mulheres separadas por níveis de ensino, olhando ao redor do mundo. No primeiro momento podemos perceber que o índice vem sendo progressivo, de 2000 até 2014, a taxa progrediu porém não houve um avanço significativo de um nível para outro. O número de mulheres inscritas no ensino secundário caem referente ao ensino primário, e o mesmo acontece com o índice de mulheres no ensino superior, o número também diminui. No ano 2000, dos 80% de mulheres inseridas no ensino primário, apenas 50% ingressam no ensino secundário e restam apenas 20% para o ensino superior, chamamos isso de efeito tesoura. Já no ano de 2014, os índices já

estão mais elevados e mais próximos, indicando que quase 90% das mulheres são inseridas no primário, e quase 40% chegam nas Universidades. Em 14 anos do novo discurso feminino, de empoderamento e libertação, ocasionou a um aumento de 20% de mulheres no Ensino superior, ou seja, a progressão é constante e por mais lento que seja o processo de equalização numérica, ele está em funcionamento.

De acordo com o documento, essas mulheres que ingressam nos cursos superiores optavam por campos de educação, arte, saúde, bem estar, humanidades, ciências sociais, jornalismo, negócios e direito, e os homens, optavam por engenharia, produção industrial, construção e tecnologias. Na situação atual, as mulheres estão em maior proporção que os homens em cursos de ciências naturais, Matemática e estatística, havendo um aumento significativo de matrículas entre 2000 e 2015.



Figura 5: Parcela de estudantes de ambos os sexos matriculados na educação superior, por campo de estudo, média mundial

Fonte 16: UNESCO (2018)

Ao observarmos essa tabela, podemos destacar que os cursos que possuem superioridade masculina giram em torno da agricultura, tecnologia e engenharia, ou seja, das áreas de STEM, apenas a área da Matemática foi superada pelo sexo feminino, as outras áreas relacionadas ainda não ultrapassou o masculino.

Então nos cabe problematizar, se o número de mulheres na área da Matemática superou o dos homens, por que a quantidade de mulheres ganhadoras de prêmios renomados na área está

estagnado, e muitas vezes até mesmo inexistente? A medalha FIELDS, por exemplo, é o prêmio destaque da área da Matemática, e é equivalente ao Nobel das outras áreas. Entregue a cada quatro anos sempre durante o Congresso internacional de Matemática - ICM, a notáveis e promissores matemáticos(as), com até 40 anos de idade. Concedida pela primeira vez em 1936, a láurea é um reconhecimento a trabalhos de excelência e um estímulo a novas realizações. De 1936 até 2019, foram 60 laureados no total, dentre os 60, apenas uma mulher, Maryam Mirakhani.

Maryam nasceu no Irã e em sua infância sonhava em ser escritora, apenas no ensino médio que o interesse pelos números, influenciado por seu irmão, floresceu. Maryam em 1995 iniciou o bacharelado em Matemática e foi medalhista na Olimpíada internacional, já em 2004 recebeu o título de PhD pela Universidade de Harvard. Maryam casou e teve uma filha. Atuou em várias áreas de pesquisa como geometria algébrica, geometria diferencial, sistemas dinâmicos, probabilidade e topologia de baixa dimensão e em 2014 tornou-se a primeira mulher a ganhar a Medalha Fields.

No livro *História de Hipátia e de muitas outras matemáticas*, escrito por Cecília de Souza Fernandez, Ana Maria do Amaral e Isabela Viana (2019), as autoras contam a história de algumas mulheres importantes na área da Matemática, visibilizando assim suas histórias e contribuições, iniciando por Hipátia, que é considerada a primeira mulher Matemática e finalizando com a Maryam, exemplo contemporâneo de mulher Matemática, pesquisadora e mãe. As autoras defendem que uma das maiores dificuldades para motivar uma estudante a tornar-se Matemática é a falta de exemplos, e o livro contendo alguns deles, pode ser considerado um dispositivo de visibilidade (PEREIRA, 2019).

Neste contexto de motivação, outro gráfico do documento da Unesco que cabe analisar aqui são as expectativas dos jovens com 15 anos de idade, em relação as carreiras científicas que desejam seguir.

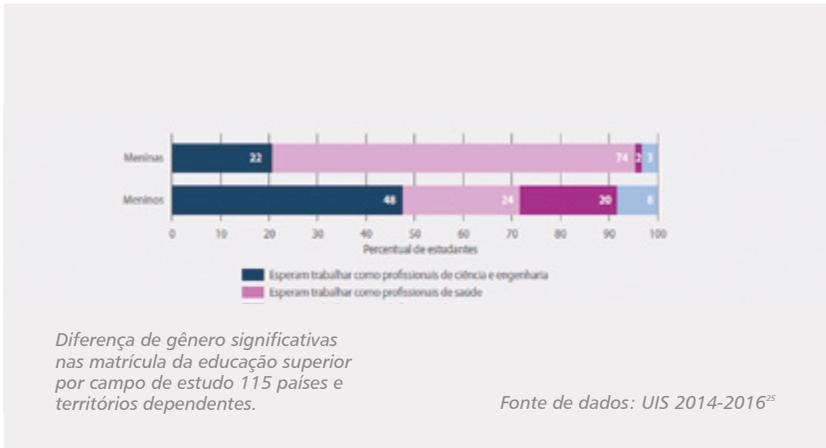


Figura 6: Expectativas dos estudantes quanto a carreiras relacionadas às ciências, por subcampo de estudo, daqueles que escolhem carreiras científicas, jovens de 15 anos de idade

Fonte 17: UNESCO (2018)

Ao analisarmos esse gráfico, destacamos o alto índice de adolescentes do sexo feminino que esperam trabalhar como profissionais da saúde 74%, essa porcentagem, dá-se pelos anos do discurso patriarcal, que coloca a mulher em uma posição de cuidadora, por ter um instinto maternal. Esse discurso, como já mencionamos, deve ser desconstruído e dar espaços para novos discursos, como o da Maryam, por exemplo, quando afirma ter certeza ser apenas a primeira ganhadora da medalha Fields de uma longa linhagem de mulheres que está por vir.

6.4 Análise da aprendizagem em educação de STEM

O desenvolvimento de meninas na área da Matemática em relação aos meninos varia de acordo com a região. No documento as análises foram feitas em diversos países ao redor do mundo, dentre eles estão contemplados os países da América Latina, da África Ocidental, Central, Oriental e Meridional, tendo algumas lacunas ocorridas pela falta de dados da Ásia. Os gráficos a seguir mostram a realidade da diferença de gênero:

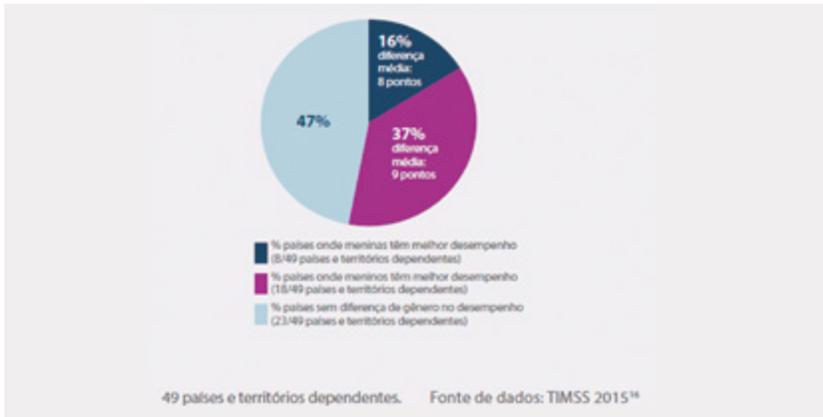


Figura 7: Diferença de gênero no desempenho em matemática, 4º ano.

Fonte 18: UNESCO (2018)

Os desempenhos variam muito de acordo com a região mencionada, no gráfico anterior temos a porcentagem dos alunos de 4º ano, e revela que 47% dos países pesquisados, não possuem uma relevante diferença entre meninos e meninas no rendimento em Matemática, 16% dos países possuem maior rendimento feminino e 37% maior rendimento masculino. Já no gráfico a seguir, temos a diferença de pontuação entre meninos e meninas no 3º e no 6º ano, onde revela que a pontuação dos meninos é superior em um maior número de países pesquisados.

214

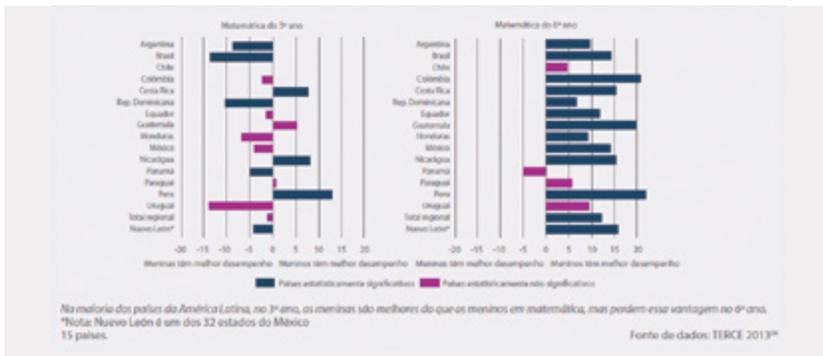


Figura 8: Diferença média de pontuação no desempenho em matemática entre meninas e meninos, 3º e 6º anos

Fonte 19: UNESCO (2018)

A diferença de desempenho matemático no 8º ano já é menos impactante, onde 67% dos países não possuem diferença de gênero, 18% dos países meninas têm maior desempenho e 15% meninos tem maio desempenho.



Figura 9: Diferença de gênero no desempenho em matemática, 8º ano.

Fonte 20: UNESCO (2018)

Vale destacar que essa análise do desenvolvimentos feminino e masculino na Matemática depende de muitas variáveis, dentre elas está as diferenças regionais e culturais, e também o nível e faixa etária dos alunos pesquisados.

6. 5. Fatores que influenciam a participação, o avanço e o desempenho de meninas e mulheres na educação de STEM

São múltiplos os fatores que podem ser influenciadores de meninas e mulheres a se interessarem pelas áreas de STEM, particularmente pela Matemática. O documento revela que os principais influenciadores são compostos por quatro âmbitos: Individual, familiar, escolar e social. A seguir, apresentamos o quadro utilizado pelo documento para exemplificar os fatores:



Figura 10: Marco contextual dos fatores que influenciam a participação, o desempenho e o avanço de meninas e mulheres nos estudos de STEM.

Fonte 21: UNESCO (2018)

Na figura, temos os quatro âmbitos destacados nos quais apresentam subfatores influenciadores de meninas e mulheres: a) Estudante: habilidades linguísticas e espaciais, eutoeficácia, autopercepção, estereótipos de identidades em STEM, interesse, movimento, motivação e satisfação; b) Família e pares: crenças e expectativas dos pais, relação com os pares, benefícios e incentivos em casa, características familiares; c) Escola: fatores psicológicos vinculados às avaliações, equipamentos materiais e recursos de STEM, interações estudante-estudante, interações professor-estudante, percepção dos professores, presença dos professores, qualidade do ensino e experiência no assunto, estratégias de ensino, livros didáticos e materiais de aprendizagem, procedimentos e mecanismos de avaliação; d) Sociedade: legislação de salários iguais, políticas de igualdade de gênero, legislação e políticas, mídias sociais e de massa, dados desagregados por sexo para a formação de políticas, normas sociais e culturais, igualdade de gênero, normas sociais inclusivas.

De acordo com o documento, esses são os principais influenciadores das escolhas femininas e dentre os influenciadores do âmbito individual está o fator biológico: as estruturas das

funções cerebrais, as habilidades linguísticas e espaciais, genética, e hormônios. Porém, as diferenças biológicas entre homem e mulher não influenciam no rendimento acadêmico, mas os fatores genéticos podem sim ser um fator influenciador mas a capacidade genética é altamente influenciada pelo ambiente em que está inserida. A capacidade do cérebro de criar novas conexões e as habilidades espaciais e linguísticas são maleáveis e flexíveis e podem ser influenciadas por intervenções direcionadas desde a infância. E por último, os hormônios são responsáveis pelo comportamento humano, porém são necessárias mais pesquisas para afirmar que poderiam afetar a capacidade cognitiva.

Já os fatores psicológicos são grande influenciadores na negação das escolhas femininas pelas áreas de STEM, porque as meninas passam por um processo de auto seleção e muitas vezes não consideram que certas profissões são compatíveis com seu gênero. Os estereótipos de gênero são muito presentes em todo o âmbito social, escolar e familiar e isso afeta negativamente o interesse das meninas por certas áreas do conhecimento, por acreditarem que algumas áreas são exclusivamente masculinas, como as áreas que possuem cálculos e acabam por não se identificarem com engenharias e Matemática, por exemplo.

O âmbito familiar é geralmente influenciado pelos pais, ou seja, os pais são responsáveis pela formação de pensamentos, atitudes e interesses de seus filhos. Se os pais possuem opiniões sexistas por sua estrutura cultural e seguem a linha de educação baseada no patriarcado, terão uma diferença entre a criação dos filhos meninos e das filhas meninas. Os fatores socioeconômicos, socioculturais, e a escolaridade dos pais, são fatores que também influenciam na educação e escolhas femininas.

O âmbito escolar é um fator influenciador principal nas escolhas de todos os seus alunos, o documento afirma que escolas com docentes qualificados que possuem especialização em ciências e Matemática podem influenciar de forma positiva no envolvimento de meninas nas áreas de STEM. Professoras também são figuras

exemplares e podem servir de espelho, motivando e neutralizando os estereótipos de gênero relativos as habilidades em STEM.

E por último, o âmbito social, temos que os países com maior igualdade de gênero possuem menor disparidade no sucesso das áreas mencionadas, ou seja, as normas culturais são influenciadoras,

Enfim, ao analisarmos o documento, chegamos nas seguintes considerações que são de grande contribuição para a nossa pesquisa, primeiramente, as divergências de gênero na participação de STEM iniciam nas séries iniciais, em brincadeiras relacionadas as ciências e Matemática, no discurso dos professores, no currículo, e até mesmo em livros infantis estereotipados.

Estatisticamente, as meninas perdem o interesse por STEM no decorrer do tempo, com o aumento da idade, principalmente na adolescência, o que interfere nas suas escolhas quando optam por determinados cursos na Universidade, apresentando apenas 35% de mulheres nos campos de STEM.

218

Há uma forte diferença regional quando se fala de gênero e inserção das mulheres em campos ditos como privados. A representatividade feminina nas áreas destacadas não é diferente, ou seja, varia também de acordo com a região, levando em consideração a parte cultural de cada país.

A desistência e abandono das mulheres aos estudos na educação superior, na transição para o mundo do trabalho e até mesmo durante a carreira profissional é desproporcional. Os motivos podem ser diversos, porém o maior motivo do abandono da carreira profissional mencionado pelas mulheres é a dedicação para a maternidade.

Temos quatro âmbitos que são influenciadores nas escolhas das meninas e mulheres, e é a partir deles que podem surgir intervenções para desconstruir a realidade da minoria feminina nas áreas de STEM, incentivando as meninas cada vez mais a darem suas contribuições para o desenvolvimento equalizado da sociedade.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, C. S.; AMARAL, A. M. L. F.; VIANA, I. V., **A história de Hipátia e de muitas outras matemáticas**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática, 2019.



COLEÇÃO ESPECTRAIS PPGECI



Apoio:

Realização:

ISBN: 978-65-87527-19-2

